تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين تبعا لمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية

إعداد

نهاية إسماعيل "حاج عبد" غزال

المشرف

الدكتورة رغدة حكمت شريم

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

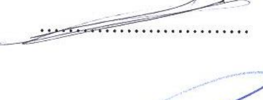
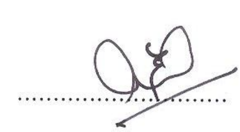
الجامعة الأردنية

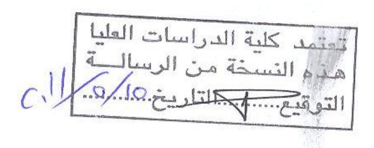
نيسان، ٢٠١١م

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين تبعاً لمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية**) وأجيزت بتاريخ ٢٨/٤/٢٠١١ م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة رغدة حكمت شريم، مشرفاً أستاذ مشارك– علم النفس التربوي	....
الدكتور محمد عودة الريماوي، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي	 ....
الدكتور يوسف محمود قطامي، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي	....
الدكتور عماد عبد الرحيم الزغول، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي (جامعة مؤته)	 ....



الجامعة الأردنية

نمـــوذج تفـــويض

أنا الطالبـة : نهاية اسماعيل "حاج عبد" غزال ، أفـــوض الجامعـــة الأردنيـــة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤســـسات أو الهيئـــات أو الأشـــخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٥/٥/ ٢٠١١م .

الإهــداء

إلى روح أبي الطاهرة الذي كم تمنيت أن يشهد هذه اللحظة

إلى تلك الزهرة التي ذبلت وما زالت رائحتها تعبق تعطر أنفاسنا .... شقيقتي وفاء

إلى من تنحني القامات لها وترتفع الهامات افتخارا بها .... أمي الغالية

إلى الشعلة المنيرة التي أضاءت دربي .... زوجي الحبيب نجيب

إلى الماس الذي لا ينكسر .... أخي العزيز إبراهيم

إلى من لهم في قلبي مكانة، وفي نفسي منزلة .... شقيقاتي

إلى قرة عيني أبنائي عبد الرحمن وإبراهيم ودانية وغنى

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي

الشكر والتقدير

الحمد الله والصلاة والسلام على رسول الهدى محمد صلى الله عليه وسلم وآله وصحبه أجمعين. أما بعد :

أما وقد شارفت هذه الدراسة على الإنتهاء فإني أتقدم بعظيم شكري وعظيم تقديري وامتناني لأستاذتي الدكتورة الفاضلة رغدة حكمت شريم التي اعتز وافتخر بقبولها الإشراف على هذه الرسالة وقد غمرتني بسعة علمها وآراءها وملاحظاتها القيمة ولم أحاطتني به من لطف واهتمام، ولما أمدتني من علم وعزيمة وصبر، فلم تأل جهدا في سبيل إرشادي وتوجيهي. فجزاها الله عني خير جزاء العلماء العاملين.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأساتذة الفاضلين الأستاذ الدكتور محمد الريماوي والأستاذ الدكتور يوسف قطامي والأستاذ الدكتور عماد الزغول؛ لتكرمهم بقبول مناقشة أطروحتي؛ لتقويم مسارها، وسد ثغراتها بما ساهم بالارتقاء بها نحو الأفضل..

كما أتقدم بالشكر للدكتور نزار اللبدي الذي لم يبخل عليّ بعلمه، و للأستاذ عباس طلافحة. على ما قدمه لي من عون ومساعدة في المعالجة الإحصائية لنتائج هذه الدراسة.

كما اشكر الأساتذة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية الذين شاركوا بتحكيم أدوات الدراسة، والذين زودوني بآرائهم وملاحظاتهم القيمة.

الباحثة

نهاية غـزال

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

قائمة الأشكال

فهرس الملاحق

تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية

اعداد

نهاية اسماعيل غزال

المشرف

الدكتورة رغدة شريم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين ودراسة تأثير متغيرات الجنس والمرحلة العمرية للمراهقة، والمنطقة السكنية التي يقطنها المراهق على الذكاء الاجتماعي، تألفت عينة الدراسة من (٩٤٤) طالباً (٤٧٦) وطالبة (٤٦٨) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصفوف التي تمثل مراحل المراهقة الثلاث، فقد بلغ عدد الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة (٣٢٤) و في المرحلة المتوسطة (٣٢٢) وفي المرحلة المتأخرة (٢٩٨).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس لمهارات الذكاء الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالاعتماد على نظرية فورد التي تتضمن أربعة أبعاد هي: (الحساسية تجاه الآخرين، والسمات القيادية والتواصل، والمرونة الاجتماعية، والفعالية الذاتية)، وبعد التأكد من ملائمة المقياس لأغراض الدراسة، وذلك باستخراج مؤشرات صدق المحتوى والبناء للمقياس والتأكد من الثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أن الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين مرتفع بشكل عام، وأن الذكاء الاجتماعي يزداد لدى الطلاب مع زيادة العمر.

كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث باستثناء بعد السمات القيادية والتواصل، حيث كانت درجات الطالبات في هذا البعد أعلى من درجات الطلاب، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الذكاء بين الطلاب في منطقة الجبيهة والطلاب في منطقة البقعة على الدرجة الكلية للمقياس والدرجات على الأبعاد الفرعية، باستثناء بعد الفاعلية الذاتية الذي كانت فيه درجات الطلاب في منطقة الجبيهة أعلى من منطقة البقعة.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيرات الدراسة المستقلة فقد أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والجنس في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية باستثناء بعد الحساسية تجاه الآخرين، ووجود تفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة السكنية في الدرجة الكلية

والأبعاد الفرعية باستثناء بعد السمات القيادية والتواصل، وكذلك وجود تفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة السكنية في بعدي السمات القيادية والتواصل، وقد كان هنالك تفاعل بين المتغيرات الثلاث المرحلة العمرية والجنس والمنطقة السكنية في الدرجة الكلية والأبعاد الأربعة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يشمل النمو الإنساني في جوهره تغيرات سلوكية ترتبط ارتباطاً منتظماً بالعمر الزمني للفرد، وتظهر هذه السلوكات في ترتيب وتتابع يكاد يكون واحدا، بحيث أن كل مرحلة من مراحل النمو تمهد الطريق لمرحلة تالية، ولا يمكن بأي حال من الأحوال لمرحلة أن تسبق الأخرى، كما أن لكل مرحلة منها خصائصها وصفاتها المميزة التي تُعرف بها عن غيرها من مراحل النمو المختلفة، كما أن النمو عملية فريدة مميزة، فكل فرد ينمو بطريقة مختلفة وبمعدل يتباين عن الأفراد الآخرين، فما ينطبق على فرد لا ينطبق على آخر لتعقد العوامل التي يمر بها الإنسان مثل البيئة وطريقة تفاعل الفرد معها.

ويعتبر النمو من المواضيع الهامة في حياة الإنسان عامة، وفي حياة المراهق على وجه الخصوص، لما له من أثر في نضج الفرد، واتساع مداركه وتحديد سلوكياته، وبسبب تأثر المراهق بعدة عوامل أثناء هذه المرحلة من النمو فلا بد من إحاطة مرحلة المراهقة بمختلف وسائل الوقاية والتوجيه والإرشاد، هذا إضافة إلى أن مظاهر النمو في جوانبه المتعددة المختصة بهذه المرحلة تتطلب منا الدراسة، والملاحظة والضبط؛ لتسير دفة الأمر نحو الطريق السوي وبصورة تنعكس إيجاباً على سلوكيات الفرد فيتوافق بذلك مع مجتمعه، وينسجم مع من حوله.

تُعد مرحلة المراهقة في غاية الأهمية في حياة المرء، فهي مرحلة انتقالية بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، وتكمن أهمية هذه المرحلة في تأثر المراهق بالتغيرات الحاصلة أثناء هذه المرحلة، وما ينتج عن هذا التأثر على المدى البعيد، ونظراً لسرعة هذه التغيرات فإن المراهق يحتاج إلى تعديلات عقلية، واكتساب اتجاهات وقيم ومهارات اجتماعية جديدة تساعده في الانتقال بنجاح باتجاه الرشد.

وتؤكد هيرلوك Hurlock (1980) على أهمية المراهقة كمرحلة عمرية في حياة الإنسان قائلة: "في حين أن جميع مراحل الحياة مهمة، إلا أن بعضها يزداد أهمية تبعا للتأثير المباشر لتلك المرحلة على الميول والسلوك أو بسبب طول الأجل الذي يؤثر في السلوك والقيم والمعارف، كما وتبرز أهمية بعض مراحل النمو بسبب ما يحدث فيها من تغيرات جسدية أو سيكولوجية، وإن

مرحلة المراهقة تجمع بين هذه الجوانب كلها، فتأثير مرحلة المراهقة يكون مباشرا ويتسم بطول الأجل، كما تتجلى في هذه المرحلة التأثيرات والتغيرات الجسدية والسيكولوجية على حد السواء".

ويشير ستنبرغ (2005) Steinberg إلى أن المراهقة عبارة عن سلسلة عمليات بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية يمر بها المراهق وتعمل على تحوله من اللانضج إلى النضج، ولا يشترط أن تترافق جميعها، بل إن المراهق قد ينضج من ناحية دون الأخرى، كما قد يسهل بعضها ويتعقد بعضها الآخر، وقد يمر بعضها سريعا بينما يأخذ بعضها وقتا طويلا.

ويذكر هينز (1997) Hines أنه ونتيجة للتغيرات الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تطرأ على الفرد في مرحلة المراهقة فإن نطاق الاتصال الاجتماعي للمراهق يتسع وتزداد مشاركته للآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، وتستمر كذلك عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، ويستمر تعلم واستدخال القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص الهامين في حياة المراهق مثل الوالدين والمدرسين والقادة وجماعة الأقران، ومن الثقافة العامة التي يعيش فيها الفرد.

وبشكل عام، يتضمن النمو السوي في المراهقة أن يتعلم المراهق الاستقلال الانفعالي بأن يغير علاقته بوالديه ويتوجه نحو العلاقات الاجتماعية خارج المنزل، وكذلك الاستقلال السلوكي ويتمثل بالقدرة على اتخاذ القرارات باستقلالية والقيام بتنفيذها، كما أن تكوين علاقات جيدة مع الأقران يعد مهمة نمائية هامة في مرحلة المراهقة (Steinberg, 1996).

وفيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في المراهقة فإن البيئة والوراثة تتفاعلان مع بعضهما البعض وتتدخلان في تحديد سلوك المراهق وصفاته، إن للبيئة دورا أساسيا في مرحلة المراهقة فإذا كانت البيئة الأسرية تمتاز بالعلاقات الاجتماعية القوية والدافئة والداعمة فإن المراهق يميل إلى السعي نحو المزيد من العلاقات الجيدة مع الرفاق والتي تتسم بالتواصل الاجتماعي والانفعالي، والانفتاح والدعم المتبادل، أما المراهق الذي ينشأ في أسرة تسودها المشاكل والصراعات فقد يرغب في الابتعاد عن المنزل والسعي إلى صحبة الرفاق (Engels et al.,2002). فالعوامل البيئية تعد من أهم العوامل التي تحدد صفة المراهق وتباين نموه ومسالك حياته ومستويات نضجه، إضافة إلى مدى تكيفه ورفضه لمجريات حياته.

ونظراً لأهمية مرحلة المراهقة في حياة الإنسان فلا بد من فهم المراهق والذي يتحقق من خلال النظر إلى البيئة أو السياق الذي ينمو فيه المراهق، وكيف يؤثر ذلك في سلوكه وعلاقاته الاجتماعية؛ لما لذلك من علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية والمتعلقة بدراسة منطقتين جغرافيتين متباينتين من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية، ومن الممكن عند التحدث عن العوامل البيئية المؤثرة في التواصل والنمو الاجتماعي لدى المراهقين من الرجوع إلى نظرية الأنظمة الايكولوجية (Ecological System Theory) للعالم الأمريكي برونفنبر، الذي قدم تفسيرا مميزا للتأثيرات المتشابكة التي تؤثر في نمو الفرد. واستنادا إلى هذه النظرية فإن المراهق ينشأ ضمن نظام من العلاقات المتشابكة التي تتأثر بعوامل متعددة من البيئة المحيطة، كما تهتم هذه النظرية بنمو الفرد وتطوره ضمن نطاق البيئات المحيطة به، حيث تحدد هذه النظرية المستويات البيئية المركبة التي تحيط بالفرد، وتأثير كل مستوى من هذه المستويات على تطوره ونموه، وقد أعيد تسميتها لتصبح النظرية البيئية البيولوجية التي تفسر نمو الفرد، فالتفاعل بين عوامل النضج البيولوجية والمستويات البيئية الأخرى كالأسرة والجماعة تدعم وتوجه تطور المراهق.

يصنف برونفبرنر البيئة المحيطة بالفرد والتي تؤثر في نموه إلى المستويات التالية:

١- النظام المصغر (The Microsystem): وهو المستوى الأعمق والأكثر تأثيراً بالفرد مقارنة بالبيئات المحيطة الأخرى، حيث يعد هذا المستوى هو الأقرب للفرد، ويتضمن الأنظمة التي يتصل بها الفرد مباشرة، كما يشير إلى نماذج التفاعلات وعلاقات الفرد في المحيط المباشر له والذي يتمثل بالبيئة الأسرية، وكلما تقدم الفرد في السن قل تأثير بيئة النظام المصغر وازداد تأثير الأنظمة الأخرى المحيطة بالفرد (Paquette and Ryan,2001).

٢- النظام الأوسط (The Mesosystem): ويشير إلى البيئة الأبعد قليلا عن الأسرة والتي تشمل المدرسة، وجماعة الأقران والحي، وتعد علاقة الفرد بالبيئة المدرسية عاملاً هاماً وحاسماً بالنسبة له ولتطوره الايجابي؛ بسبب الوقت الذي يقضيه فيها، كما تسهم المدرسة في تطور المراهق ونموه الاجتماعي.

٣- النظام الخارجي (The Exosystem): يقصد برونفنبرنر به البيئات الاجتماعية التي لا يتواجد الأفراد فيها مباشرة ولكنها تؤثر فيهم حيث تؤثر أنظمة هذا المستوى في تطور ونمو الفرد عبر التفاعل مع بعض الأنظمة الموجودة في بيئة الفرد المباشرة كمكان عمل الوالدين

مثلا. فالفرد لا يتفاعل مباشرة مع هذا النظام، بل يتأثر إيجابا أو سلبا بطريقة غير مباشرة عبر التفاعل الذي يتم مع بيئته الخاصة، ويمكن أن يشمل هذا المستوى أيضا بيئة اجتماعية داعمة من غير المؤسسات الحكومية كأعضاء الأسرة الممتدة، والأصدقاء الذين يمكن أن يقدموا النصائح والتعاطف، وكذلك وسائل الإعلام والمؤسسات الخدمية.

٤- النظام الأكبر (The Macrosystem): ويعتبر هذا المستوى الأكثر بُعداً في نموذج برونفنبرنر، ويشتمل على القيم الثقافية للمجتمع، والقوانين والعادات والتقاليد والموارد المتاحة، ويعد المجتمع عبر الأنظمة التي يتضمنها مسؤولا عن توفر الموارد التي تمكن الأنظمة الموجودة ضمن النظام الأوسط من النجاح في مهامها بما يحقق التطور والنمو الايجابي للفرد.

ويؤكد برونفنبرنر على ضرورة تعزيز الاتجاهات والمواقف الاجتماعية التي تعزز المهمات التي تنجز لأجل مصلحة الأفراد على كل المستويات، ويوفر هذا المستوى الدعم لاحتياجات الأطفال والمراهقين، مثلا الأطفال والمراهقين الذين يعيشون في دول تشترط معايير جودة عالية لرعايتهم فيها، وتوفر إمكانات وامتيازات للوالدين في أماكن عملهم لتعزيز نمو أبنائهم، فإن هؤلاء الأطفال والمراهقين على الأغلب يعيشون خبرات سعيدة في اسرهم ويمتلكون مهارات اجتماعية عالية.

٥- النظام الزمني (The Chronosysten): يتضمن نموذج برونفنبرنر البعد الزمني وعلاقته ببيئة الفرد، فالتغيرات في أحداث الحياة المحيطة بالفرد، يمكن أن تكون مفروضة عليه وخارجة عنه (مثل العمر الذي فقد فيه الفرد أحد والديه)، أو داخلية كالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث أثناء النمو وعند التقدم في العمر تصبح استجابات الفرد مختلفة إزاء التغيرات البيئية، فيستطيع التعامل مع هذه التغيرات بكفاءة أو غير ذلك استناداً إلى قدراته وخصائصه الشخصية والعقلية والجسمية والفرص المتاحة له في البيئة التي يوجد فيها (Paquette and Ryan,2001).

ويرى برونفنبرنر (1989) أن البيئة نظام دائم التغيير، ويؤثر هذا التغيير في الفرد، فالأحداث التي تحدث في حياة الفرد تعمل على إحداث تغيرات في العلاقات الموجودة بين الفرد والبيئة المحيطة، ونتيجة هذه الأحداث تبرز ظروف وأوضاع تؤثر في نمو الفرد وتطوره.

واستنادا إلى نظرية برونفنبرنر يمكن القول إن النظام المصغر هو النظام الأشد تأثيرا في بداية المراهقة المبكرة حيث إنه الأقرب للمراهق، وتحديداً يعد الوالدان هم الأكثر تأثيراً على المراهق وتنمية شخصيته ونضجه الاجتماعي واكتسابه المهارات الاجتماعية وتطور الذكاء الاجتماعي لديه مما يساعده على التكيف مع الآخرين، من خلال تشجيعه الاعتماد على نفسه وإبداء الرأي والمناقشة وتنظيم أوقات فراغه واستطلاع رأيه في بعض الأمور والمشكلات.

ويلي البيئة الأسرية تأثيراً على المراهق حسب النظرية الايكولوجية المدرسة والحي وجماعة الأقران، فقد اتضح أن مستوى تحصيل المراهق في المدرسة، وطبيعة علاقاته الاجتماعية مع أقرانه في المدرسة وخارجها تعتبر من أهم المهارات التي يتعامل معها الفرد في مرحلة المراهقة، وتتمثل أهم المهارات الاجتماعية في سياق علاقات الصداقة بين الأفراد من نفس الجنس، والتي توفر أول المواقف التي يستطيع من خلالها المراهق ممارسة مهاراته الاجتماعية التي تعلمها، كما تساعد الصداقة المراهق على التعامل مع الضغوطات والمشكلات التي يواجهها في هذه المرحلة، ويتعزز لديه الشعور بالسعادة وتقدير الذات، كما تحسن اتجاهات المراهق نحو المدرسة والأداء الأكاديمي (Huebner, 2001).

وتذكر بيرك (2003) Berk أن الأقران يلعبون دوراً كبيراً كمشجعين للسلوك الاجتماعي المرغوب فيه، كما يعتبر الأقران مصدرا هاما للمعلومات حول القواعد والأنظمة التي تضبط السلوك، كما أن لهم دوراً في تحديد قبول أو رفض الفرد، الأمر الذي يؤدي إلى سلوك والتزام إيجابي أو تمرد وخروج عن القواعد كتعبير عن رفض المراهق لعدم قبوله في الجماعة. ويشير سلافن (Slavin, 2006) إلى ان المراهق الذي يحظى بقبول الأقران يبدي سلوكا اجتماعيا يقوم أساسه على الشعور بالآخرين، وتكون لديه سمات قيادية ومهارات تواصل إلى جانب التحصيل الأكاديمي الأفضل.

تعتبر مهارات الذكاء الاجتماعي ذات أهمية كبيرة في النجاح والتكيف الاجتماعي، وبالتالي امتلاك مفهوم ذات ايجابي، كما أنها أداة هامة لتحقيق الفعالية الاجتماعية، وهي وسيلة للمحافظة على العلاقات الأسرية والعلاقات المتعلقة بالعالم الخارجي، وعلى النقيض من ذلك فإن نقص المهارات الاجتماعية لدى المراهق يؤدي إلى شعوره بالإحباط والفشل الاجتماعي، وقد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، وسوء التكيف نتيجة عدم تقبل الآخرين له، وكذلك ظهور صعوبات سلوكية كالميل إلى العدوانية والعزلة والشعور بالوحدة وغيرها من المشكلات.

فالمهارات الاجتماعية هي ذلك التعبير الواسع المنظم للسلوك الاجتماعي، وهي السلوكيات الخاصة التي يستخدمها الأفراد في تفاعلهم مع الآخرين مما يجعلهم أكثر فاعلية في الوصول إلى أهدافهم الشخصية، فالمحادثة، والتعبير عن الانفعالات والمشاعر، والتواصل مع الأصدقاء، وطلب بعض الاحتياجات من الآخرين كلها تتطلب من الفرد الاستعانة بالمهارات الاجتماعية (Bellack et al., 1997).

يمكن التمييز بين المراهقين الذين يمتازون بالذكاء الاجتماعي (الكفاءة الاجتماعية) وأقرانهم الذين يملكون ذكاءا اجتماعيا أقل استنادا لنماذج المعرفة الاجتماعية، فالمراهقون الذين يتمتعون بكفاءة اجتماعية يكونون أكثر دقة في تحديد المؤشرات الاجتماعية، واقل ميلا لعزو نوايا عدائية للآخرين حيث أنهم يميلون لعزو النوايا الطيبة للآخرين في المواقف المستفزة، وأقل ميلاً لإظهار مشاعر عدائية للآخرين أو اعتماد أهداف انتقامية، وأكثر ميلا لاعتماد استراتيجيات ملائمة لحل المشكلات التي تواجههم في علاقاتهم مع الآخرين .(Kupersmidt and Dodge,2004)

وقد وجد أرجيل (1981) Argyle أن هناك فروقا بين الجنسين في المهارات الاجتماعية وأن تلك الفروق إنما ترجع إلى عملية التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة لكل من الذكور والإناث والتي تختلف باختلاف ثقافة المجتمع، على سبيل المثال يشجع التعبير الانفعالي في الإناث عامة، ولكنه لا يشجع في كل من الذكور والإناث في ثقافات دول البحر الأبيض المتوسط، ولا يشجع للذكور في الثقافات الأوروبية والأسيوية.

فمهارات الذكاء الاجتماعي تتأثر بثقافة المجتمع، أي أنه توجد فروق عبر ثقافية في مفهوم الذكاء الاجتماعي ومكوناته، وما يعد ذكاء اجتماعيا في ثقافة ما قد لا يُعد كذلك في ثقافة أخرى، فقد قارن ويلمان وفيلد وأميلانج (Willman, Feldt, Amelang, 1997) بين مجموعة من الألمان المقيمين في الصين، ومجموعة من الصينيين في الأقوال والأفعال والتصرفات الدالة على الذكاء الاجتماعي، فتوصلوا إلى وجود فروق نوعية، حيث أكد الصينيون أهمية الدور المتوقع من الفرد القيام به في سبيل إسعاد الآخرين والمجتمع، وأهمية الضبط للسلوك الاجتماعي، والاندماج الاجتماعي والعمل على إسعاد الآخرين حظيت على تقدير منخفض لدى الألمان، كما وجدت فروقا في الذكاء الاجتماعي بين الجنسين لصالح الإناث، وفروقا في الأعمار المختلفة في الذكاء الاجتماعي لصالح الكبار.

وتشير زيتون (٢٠٠٥) إلى أن اكتساب أي مهارة اجتماعية هو نتيجة لتفاعل عاملي الجنس والثقافة، ورغم أن للعوامل البيولوجية تأثيرها الذي لا يُنكر في إيجاد الفروق بين الذكور والإناث، إلا أن جانبا كبيرا من تلك الفروق بين الجنسين إنما ترجع إلى الاختلافات في الدور الجنسي للذكور والإناث وما يتوقعه المجتمع من أفراد كل جنس الأمر الذي يؤدي إلى تباينهم في المهارات الاجتماعية، كذلك يؤدي اختلاف التراث الحضاري والثقافي للمجتمعات إلى اختلاف الأدوار الجنسية للذكور والإناث بها، مما ينعكس في بعض الفروق التي توجد بين أفراد الجنس الواحد عبر المجتمعات المختلفة.

وتذكر سلامة (١٩٩٣) أن التعلم يلعب دوراً في التنميط الجنسي للأفراد في المجتمع، ذلك لأن الوالدين عادة ما يقومان بتشجيع وإثابة أنماط السلوك التي تتلاءم وجنس الطفل، كما أنهما يثبطان تلك السلوكيات التي يرون أنها لا تتلاءم مع جنس الطفل. فالذكور منذ لحظة الميلاد وعلى الأقل خلال الستة أشهر الأولى من الحياة يكونون أكثر تعبيراً انفعالياً من الإناث، لكن هذا لا يكون صحيحا بالنسبة للذكور الناضجين. ويوضح ليفانت (Levant,1996) المشار اليه في سلامة أن ما يجعل هذا التغير يحدث ليس أمراً يتعلق بالجينات بقدر ما هو أمر يتعلق بكيفية تنشئة الذكور والإناث اجتماعيا.

أما فيما يتعلق بالجنس فيشير عدس (٢٠٠٠) إلى أن نوع الجنس الذي ينتمي إليه المراهق ذكرا كان أم أنثى يؤثر على تصرفاته وسلوكه الاجتماعي، فهو في تصرفاته هذه يراعي ما تقتضيه طبيعة هذا الجنس من ضوابط، ويتصرف بموجبها، ذلك أن كلا من الجنسين له خصائصه التي تتماشى مع جنسه، والتي تميزه عن الجنس الآخر، وتطبعه بطابعها، لدرجة تحمله أن يعارض كل من يعزو تصرفاته إلى الجنس الآخر، بل ويقف منه موقف المتشدد، فلا الذكور يرضون أن نتحدث عن سلوكهم وتصرفاتهم كما تتصرف الإناث، ولا الإناث ترضين أن نتحدث عن تصرفاتهن وسلوكهن كما يتصرف الذكور.

وبناءً على ما سبق فإن المهارات الاجتماعية هي مكتسبات موجودة لدى المراهق حصل عليها أثناء طفولته، فالسلوك الاجتماعي عملية تطورية مستمرة، ونجاح المراهق اجتماعيا يعتمد على ميزات مسبقة من استراتيجيات وفنون التعامل الاجتماعي، إلا أن المراهقة المبكرة تبقى تطغى عليها سلوكات الطفولة في كسب الأصدقاء والاتجاه إلى مجتمع الجنس المشابه، والابتعاد عن الجنس الآخر، وتأتي الرغبة بالبقاء مع جنسه نتيجة التغيرات الجسمية التي تحدث معه،

وتظهر أهمية التقبل الاجتماعي والتقبل من قبل الوالدين بشكل كبير في هذه المرحلة (مسن وآخرون، ١٩٨٦).

وتذكر هيرلوك Hurlock (1986) أن من الأمور الشائعة في مرحلة المراهقة المبكرة العداء الصريح بين الجنسين، ويظهر هذا الرفض في صورة مختلفة عن المرحلة السابقة، فلم يعد الأمر مجرد انسحاب كل من الجنسين بعيدا عن الآخر، وإنما تظهر في بداية البلوغ صور العداء الصريح بينهما، ويتمثل ذلك في النقد المستمر والتعليق اللاذع.

ويأخذ النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة المتوسطة شكل النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس، ويتضمن هذا تطلع المراهق إلى تحمل المسؤوليات الاجتماعية والقيام بدور اجتماعي، كما يظهر في هذه المرحلة الميل إلى الزعامة ويظهر التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة المباشرة للمراهق، مثل شخصيات الأبطال. وإن أكثر أوقات المراهق في نهاية المرحلة المتوسطة يقضيها مع ما يُعرف بـ(الشلة) وهي: مجموعة الأقران والتي تلعب دوراً حيوياً في النمو عامة والنمو النفسي والاجتماعي للمراهق خاصة، وكذلك في اكتسابه المهارات الاجتماعية التي تتيح له فرصة الانتماء لمجموعة الأقران، وإمكانية الاشتراك في نشاط الجماعة وممارساتها.

وتشير هيرلوك Hurlock (1989) إلى أن النشاط الاجتماعي للمراهق يصل ذروته خلال مرحلة المراهقة المتأخرة حيث يميل المراهق في هذه المرحلة إلى ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة سواء مع أفراد من الجنس الآخر أو من أبناء جنسه.

ويؤكد بديوي (٢٠٠٨) أن المراهق يميل في مرحلة المراهقة المتأخرة إلى الانتماء إلى الجماعة، حيث تزداد وتتطور مهاراته الاجتماعية عما كانت في المراهقة المتوسطة، وتزداد مقدرته على المشاركة الاجتماعية، ويمكنه أن يحقق لذاته توافقا اجتماعيا أفضل من خلال المشاركة في الجماعات الرياضية والاجتماعية والدينية وغيرها. كما تزداد قدرته على إتقان السلوك القيادي مما يجعله أكثر قدرة على التأثير في الجماعة التي ينتمي إليها، ويميل في سلوكه الاجتماعي إلى الاعتداد بالذات، وتنمو لديه القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، والميل إلى المرح والفكاهة، مما يسهم في ازدياد توافقه الاجتماعي.

يتضح مما ذكر أهمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الفرد، وتفاوت هذا الذكاء من فرد لآخر لاختلاف تأثير العوامل المحيطة به، ومن هنا لابد من دراسة علاقة تلك المهارات بمتغيرات المرحلة العمرية في مرحلة المراهقة، والجنس والمنطقة السكنية. تلك المتغيرات التي تساعد في اكتساب الخبرات الاجتماعية، والتي تؤثر بدورها في تطور مهارات الذكاء الاجتماعي سواء أكان ذلك التأثير إيجابياً أو سلبياً .

مشكلة الدراسة :

استناداً إلى ما تم الإشارة إليه سابقاً حول مرحلة المراهقة ومهارات الذكاء الاجتماعي فإن مشكلة البحث في هذه الدراسة تتحدد في التعرف على تطور مهارات الذكاء الاجتماعي في مرحلة المراهقة (المبكرة، المتوسطة والمتأخرة) تبعا لمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية.

أسئلة الدراسة :

ينبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الأداء على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين من الجنسين؟ .

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في الدرجة على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي ترجع إلى اختلاف المرحلة العمرية؟ .

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في الدرجة على مقياس الذكاء الاجتماعي ترجع إلى متغير الجنس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في الدرجة على مقياس الذكاء الاجتماعي ترجع إلى متغير المنطقة السكنية؟

٥. هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) للتفاعل بين متغيرات : الجنس، المرحلة العمرية، المنطقة السكنية في الأداء على مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين.

أهمية الدراسة :

تركز الدراسة الحالية على تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين، تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة العمرية للمراهقة، والمنطقة السكنية التي يقطنها المراهق، حيث تم تناول تلك المتغيرات وعلاقتها بمهارات الذكاء الاجتماعي، وتتبلور أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي :

١. إن دراسة تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الأفراد في مرحلة المراهقة يسهم في تناول مرحلة نمائية مهمة، باعتبار أن مرحلة المراهقة مرحلة نمو حرجة يمثل بدايتها البلوغ، ويتحقق فيها النضج الجنسي للفرد وتتمثل نهايتها بالرشد حيث يتحقق النضج الاجتماعي والانفعالي، وفي هذه المرحلة الحاسمة يصبح فهم الفرد للعالم الاجتماعي أكثر تمايزا بكثير مما كان عليه سابقاً، بحيث يصبح المراهق بحاجة للتفاعل والتعامل مع الآخرين بفعالية وبشكل إيجابي، وهذا يتطلب منه امتلاك المهارات الاجتماعية المكونة للذكاء الاجتماعي والتي تتطور كلما تقدم المراهق في السن وبالتالي تمكنه من تجاوز العديد من المشكلات والتغيرات الاجتماعية التي يتعرض لها، وما قد ينتج عنها من قلق وتوتر وانسحاب، والذي غالباً ما يحدث عن طريق سلوك لاإجتماعي غير مرغوب فيه، وينعكس ذلك على أداء المراهق الأكاديمي والمهني اللاحق.

٢. تعد مهارات الذكاء الاجتماعي من المواضيع الحديثة والهامة في علم النفس، لتأثيرها الكبير في توافق أفراد المجتمع وتمتعهم بالصحة النفسية، فحياة الفرد بحاجة مستمرة إلى إعادة التكيف مع المجتمع، وهذا لا يتوفر إلا بامتلاك المهارات الاجتماعية الحياتية التي تجعل الفرد قادراً على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية، كما أن نجاح الفرد- لاسيما المراهق- في الحياة المستقبلية يتوقف إلى حد كبير على ما يمتلكه من مهارات اجتماعية، تسهم في إحداث تغييرات حقيقية في حياته، مما يعطي دلالات ومؤشرات على مدى وأهمية التدخل المبكر أو غير المبكر في هذا الشأن؛ نظرا لأهمية مرحلة المراهقة في قضايا التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٣. تتصدى الدراسة الحالية بصفة عامة لتناول موضوع الذكاء الاجتماعي وأهم مهاراته وتطورها عبر المراحل العمرية الثلاث للمراهقة، حيث يعد هذا الموضوع هاماً لكل من الأسرة والمدرسة وكل القائمين على رعاية وتنشئة المراهقين بصفة عامة، بما توفره هذه الدراسة من بيانات حول أهم المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي التي يساعد امتلاك المراهق لها على التكيف الاجتماعي السليم، مما يساعد في فهم الفرد لذاته وتحسين قدرته

على التعامل مع المواقف اليومية التي يتعرض لها، إضافة إلى تطوير علاقاته الاجتماعية مع الآخرين المحيطين به بشكل إيجابي، حيث لم تعثر الباحثة على أية دراسة عربية أو أجنبية تشير إلى أن مهارات الذكاء الاجتماعي تتطور لدى المراهقين بتغير المرحلة العمرية للمراهقة أو المنطقة السكنية التي يقطنها المراهق .

٤. توفر الدراسة الحالية أداة معدة خصيصاً للبيئة الأردنية لقياس وتحديد المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي، وتطور هذه المهارات عبر المراحل العمرية الثلاث للمراهقة من الجنسين وهي الأولى في الأردن والعالم العربي حسب علم الباحثة، ومن المؤمل أن تتيح للباحثين الأردنيين والعرب إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف تربوية أخرى قد تقع خارج أهداف الدراسة الحالية.

٥. في الجانب التطبيقي للدراسة الحالية من المحتمل أن تستفيد منها وزارة التربية والتعليم في مجال المناهج وأساليب التدريس للمرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية وكذلك الباحثون من الأكاديميين وطلبة الجامعات بالإضافة إلى المؤسسات الرسمية المعنية بالأسرة والمراهقين، كما قد تفيد في مجال وضع برامج للتوعية والارشاد والتوجيه قيما يتعلق بتنمية المهارات لدى المراهقين.

التعريفات الإجرائية :

١. **الذكاء الإجتماعي:** يعرف الذكاء الاجتماعي في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي الذي طورته الباحثة للبيئة الأردنية لأغراض هذه الدراسة.

٢. **المهارات الاجتماعية (Social Skills)**: وتتمثل المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي في المهارات الأربع التي تم اعتمادها في هذه الدراسة كمكونات للذكاء الاجتماعي، وهي:

أ- الحساسية تجاه مشاعر الآخرين.

ب- امتلاك سمات قيادية و مهارات عالية في التواصل مع الآخرين .

ج- المرونة الاجتماعية.

د- الفعالية الذاتية (self-efficacy).

٣. **الطلبة المراهقون:** هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-٢٠) سنة، والملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في مديريتي تربية عمان الثانية، وتربية لواء عين الباشا، ومدارس وكالة الغوث الدولية في مخيم البقعة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يلي:

١. أفراد الدراسة ممثلين في الفئات العمرية المحددة و التي جرت عليها الدراسة.

٢. خصائص المجتمع الذي استمدت منه العينة.

٣. الفترة الزمنية التي جرى فيها جميع البيانات ٢٠١٠/٢٠١١م.

٤. الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في هذه الدراسة، والذي طور لأغراض هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى استقراء تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين تبعا لمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية، وفي هذا الفصل سيتم تناول تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي، وأهم نظرياته والمقاييس التي استخدمت لقياسه. والدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الذكاء الاجتماعي ومهاراته.

مفهوم الذكاء الاجتماعي:

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس منذ بداية القرن التاسع عشر، وربما لا يوجد أي من المفاهيم النفسية التي حظيت بهذا القدر من الاهتمام، فقط ظهر مفهوم الذكاء على أنه مكمل للأداء الناجح حيث يمثل القدرة على التكيف الفعّال مع البيئة والتعلم من الخبرات إذ إن هذه النظريات التقليدية ترى أن الكفاءات الضرورية للنجاح في الأعمال المتنوعة موجودة ضمن قدرات الذكاء العام (أبو حطب، ١٩٩٦).

ويعتبر مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم أهمية في حياتنا اليومية وتفاعلاتنا الاجتماعية ونظمنا التعليمية، ولما كان للذكاء هذه الأهمية فقد تعددت تعريفاته واختلفت نظرياته، ويرجع ذلك التعدد والاختلاف إلى تأثر مفاهيم الذكاء في نشأتها وتطورها وتباينها واختلافها بمناهج العلوم الإنسانية التي تصدت لمعالجة مشكلة الذكاء من قريب أو بعيد، ليس هذا فحسب بل ترجع أيضا إلى اختلاف وجهات النظر لأصحاب النظريات والتعريفات بناء على خلفياتهم العلمية والثقافية، وثمة عامل آخر وأساسي يرجع إليه اختلاف نظريات الذكاء وتعريفاته، هو أن الذكاء سمة افتراضية لا ندركها مباشرة بل نشعر بها عن طريق آثارها ونتائجها، أي أننا نفترض وجود الذكاء لتفسير العديد من المظاهر السلوكية، فنحن لا نرى الذكاء ولكن نرى المظاهر السلوكية التي نحكم من خلالها بأن الشخص يتمتع بدرجة عالية أو متوسطة أو منخفضة من الذكاء، (الدريني، ١٩٨٤).

يوضح فورد (Ford (2000 في حديثه عن الشخصية والذكاء أن مفهوم الذكاء يظل من أهم المفاهيم في الأدبيات العلمية الرسمية والمناقشات الشائعة حول الظواهر السيكولوجية، ذلك أن مفهوم الذكاء يشير إلى الخصائص البشرية التي تُشكل الأساس للإدراك والدافعية والسلوك الاجتماعي في المواقف المختلفة، ولا بد لعلماء النفس في سعيهم لفهم وتحسين وتطوير جوانب مهمة من السلوك البشري من استغلال مفهوم الذكاء للنهوض بذلك السلوك البشري، حيث يرى فورد أن الذكاء يركز على المواضيع المرتبطة بمدى الفاعلية التي يتم من خلالها تحديد قدرة الفرد على التصرف بشكل جيد في المواقف المختلفة، وإن المنهج الحديث الايدوجرافي (Idiographic) لفهم العلاقة بين الأشخاص والذكاء يقوم على أساس النظرة الحديثة التي تنص على أن المعايير المعتمدة في تقييم الذكاء يجب أن تختلف من فرد لآخر تبعا لاختلاف شخصية الفرد.

ومع زيادة الاهتمام بدراسة أنواع جديدة من الذكاء من خلال نظريات تنتقد الاعتقاد بوجود ذكاء واحد يولد به الإنسان ولا يمكن تغييره، ظهر الاهتمام بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالدماغ والأسس العصبية للنمو الإنساني مما أتاح الفرصة للباحثين الذين اهتموا بدراسة الذكاء الإنساني لتوظيف نتائج تلك الأبحاث في تقديم تصور جديد حول الذكاء ومكوناته، فبعد أن سادت ولفترة من الزمن الفكرة القائلة بوجود قدرة عامة واحدة للذكاء ظهرت آراء جديدة تشير إلى أن الذكاء الإنساني مكون من عدد من القدرات وليس من قدرة واحدة، وممن اتفق مع هذا الرأي العالم الأمريكي هوارد جاردنر والذي قدم تصوره للذكاءات المتعددة في كتابه "أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة".

وقد بيّن جولمان (Golman (1995 أن الذكاء الإنساني ومهارات التفكير من الأمور التي يمكن تعلمها وتطويرها، كما أن للبيئة دوراً هاماً في تعديل البناء التشريحي للمخ، حيث تتفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية لتحدد كفاءة عمل الدماغ، فالقاعدة الأساسية لخلية الدماغ هي الاستخدام أو الموت، وكلما زادت شبكات الاتصال وكثافتها في المخ زادت كفاءة عمل المخ، وتزيد هذه الكفاءة تبعا للخبرات البيئية وظروف الاستثارة التي يتعرض لها الفرد عبر حواسه، كما أن العقل ينشط وتزداد كفاءته في حالة الأمن، بينما يؤدي التوتر والقلق إلى غيابه.

وقد أكد جاردنر (Gardner (2005 على أن الذكاء يتضمن أبعاد"ا متعددة وأن كل بعد من تلك الأبعاد يمكن اعتباره قائما بذاته ينمو خلال فترة الحياة إذا تعرض الفرد إلى خبرات مناسبة. ومن تلك الذكاءات التي أشار إليها جاردنر الذكاء الاجتماعي "ذكاء بين الأشخاص"، والذي يتكون من عدد من المهارات الاجتماعية.

يشير ستيرنبرغ (Sternberg (1981 إلى أن نشوء وجهات النظر المختلفة للذكاء الناتج عن تفاعل الحضارات والسياقات المحيطة خلال السبعينيات والثمانينيات، قد أدى إلى تجدد الاهتمام بالذكاء الاجتماعي من خلال التركيز لا على قدرات الأفراد في التفكير والاستبصار الاجتماعي، بل على النظرة الشاملة لتفاعل الأفراد أثناء تحقيق أهدافهم الاجتماعية المرتبطة بسياق معين أو موقف حضاري محدد. وهذا التعريف للذكاء الاجتماعي يعد أكثر قوة لا لأنه مبني على أسس معينة، بل لأنه ذو فائدة كبيرة في المجالات التعليمية والتشخيصية، إضافة إلى انسجامه لحد كبير مع مفهوم الذكاء الاجتماعي لدى الأشخاص العاديين أثناء ممارستهم حياتهم اليومية.

يرى فورد (1992) Ford أن الإنسان البشري عبارة عن نظام ذو تركيبة منظمة ومعقدة، وهذا النظام يتسم بالوحدة الوظيفية للعمليات المتباينة السيكولوجية والبيولوجية والبيئية، ويعكس الذكاء الاجتماعي مدى فاعلية هذه الوظيفة للوحدة المتكاملة المتعلقة بمجموعة أهداف وسياقات ذات صلة وارتباط، وعلى الرغم من التقاء الذكاء العام والذكاء الاجتماعي من ناحية تركيزهما على الإدراك والسلوك إلا أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يرتبط أساساً بالمضامين السيكولوجية لأنماط السلوك الفاعل أكثر من ارتباطه بالمعطيات البيئية والبيولوجية، لذلك فإن الجهود المبذولة لفهم العمليات الضمنية للذكاء الاجتماعي قد تركزت على العمليات المحفزة والموجهة لأنماط السلوك الاجتماعي، وعلى العمليات الإدراكية ذات المهارات الإدراكية، والعمليات التنفيذية لتحقيق مثل هذه الأنماط السلوكية.

كما يؤكد فورد (1994) Ford أن الذكاء الاجتماعي ليس صفة لأشخاص بل هو سمة تفاعل الأفراد والبيئة التي يمكن اختبارها تبعا لمدى ارتباطها بمجموعة أهداف اجتماعية وظروف محددة مثل (القوانين والقيم والأعراف)، والتي من شأنها تحديد طبيعة ومعنى أنماط السلوك المؤثرة في سلسلة من السياقات الاجتماعية، ويستطيع الفرد التنبؤ بأن الذكاء الاجتماعي يزداد عند الأشخاص إذا ارتبط ذلك الذكاء ببعض الأهداف والسياقات (التي ترتبط برغباته وخبراته) أكثر من غيرها، فمفهوم الذكاء الاجتماعي هو صفة تفاعلية تطورية، فعلى الرغم من أهمية القدرات والمهارات الشخصية إلا أنها يجب أن ترتبط بسياقات اجتماعية محددة، وكذلك أن ترتبط بعمليات التواصل الاجتماعي والتعليمي والتي تسهم في تعلم الفرد والتزامه بأنماط سلوكية اجتماعية ذات قيمة.

وقد أشارفورد (1983) Ford إلى أن اهتمام العلماء بدراسة الذكاء الاجتماعي بدأ منذ عام (١٩٢٠)، وتعود جذور هذا الاهتمام إلى وجود العديد من مواضيع القدرات الإنسانية والتي لها علاقة بالتعليم ولكن لا تعد من المفاهيم التقليدية للذكاء الأكاديمي، حيث تمثل ذلك الاهتمام واضحا في دراسات كل من بروم (Broom)، وثورندايك (Thorndike)، وزاد الاهتمام بعد ذلك عن طريق كل من جيلفورد وديميلا (Guilford and Demilla) وكيتنج (Keating)، وغيرهم من الباحثين.

كما وجد روسيل (1992) Ruisel من خلال دراسته وبحثه حول التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الاجتماعي من الثلاثينات وحتى التسعينات من القرن العشرين، أن التوسع في تناول مفهوم الذكاء الاجتماعي يرجع إلى إسهامات جيلفورد ونموذجه البنائي، وتصنيف أيزنك للصور

المختلفة للذكاء، ونظرية جاردنر للذكاء بين الأشخاص، كما أشار روسيل إلى وجود مشكلات منهجية في بحث الذكاء الاجتماعي تتمثل في: عدم وجود تعريف إجرائي متفق عليه للذكاء الاجتماعي، بالإضافة إلى عدم القدرة على التمييز بدقة بين كل من الذكاء الاجتماعي وغيره من الذكاءات الأخرى (الأكاديمي، والعام)، وكذلك صعوبة فصل القدرات الاجتماعية الإنسانية عن الوجود الإنساني ككل.

ورغم عدم وجود اتفاق عام حول طبيعة واضحة للذكاء الاجتماعي إلا أنه ظهرت عدة جهود بحثية لتفسير هذا الذكاء حيث يرى كلستروم وكانتور (Kihlstrom and Cantor,2000) أن أصول وجهة النظر السيكومترية في الذكاء الاجتماعي تمتد إلى تقسيم ثورندايك الذكاء لثلاثة مظاهر، هي:

- الذكاء المجرد (Abstract Intelligence): ويتعلق هذا النوع من الذكاء بالقدرة على فهم وإدارة الأفكاروالتعامل مع الرموز والأرقام والعلاقات والمعاني.
- الذكاء الميكانيكي (Mechanical Intelligence): ويتعلق بالقدرة على فهم وإدارة الأهداف، ويشمل القدرات التي تعالج الاشياء المادية التي يعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكاتيكية، واستخدام الآلات والأجهزة.
- الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence): يتعلق هذا النوع من الذكاء بالقدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم، ويشمل القدرات التي نعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالاخرين، والتكيف مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

ذكر حطب (١٩٩٦) أن سبيرمان اهتم بالذكاء الاجتماعي، واقترح ما أسماه بالعلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفه سبيرمان بالقدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها، حيث يستطيع الفرد أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التماثل بينه وبين عالمه الداخلي.

وأوضح كل من موس، هنت، أمواك وودورد (1949) Moss, Hunt, Omwake, Woodword, أن الذكاء الاجتماعي يتمثل في القدرة على التعامل مع الناس، كما يظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية، وإدراك حالة المتكلم النفسية، وملاحظة السلوك الإنساني، والإحساس بروح المرح والدعابة، وتذكر الوجوه والأسماء.

ويرى جيلفورد (1967) Guilford في نموذجه بناء العقل أن القدرات المتضمنة لمعلومات سلوكية تمثل أساسا لفهم الذكاء الاجتماعي، وأن الذكاء الاجتماعي ينتمي إلى المحتوى السلوكي المتضمن في بعد المحتويات.

وعرف هوفز وأوسيلفان (1968) Hophenez and O"Sulivan الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم المشاعر والأحاسيس الداخلية أو الحالات الانفعالية للأشخاص الآخرين.(المطيري،٢٠٠٠).

كما أشار تايلور (1990) Taylor إلى أن مفهوم الذكاء الاجتماعي في الأربعينات من القرن العشرين كان يندرج تحت مفهوم الإدراك الاجتماعي (Social Perception) الذي يحتوي ثلاث مهارات أساسية هي:

١- القدرة على التمييز بين الحالات النفسية للآخرين.
٢- القدرة على التنبؤ بالمواقف الاجتماعية.
٣- القدرة على التصرف بصورة تناسب النظام الاجتماعي السائد.

أما في البحوث الحديثة فقد ارتبط مفهوم الذكاء الاجتماعي كما يرى مارلو (Marlowe, 1986) بالافتراض الذي وضعه علماء النفس والتربية بوجود بناء مختلف من القدرات العقلية يتعامل مع المحتوى الاجتماعي يمكن تسميته الذكاء الاجتماعي، ويشير إلى القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية، والتعامل الصحيح معهم وفق هذا الفهم، ويتكون من مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على حل المشكلات الاجتماعية، وتحقيق نتائج اجتماعية جيدة، ونافعة له وللآخرين.

ووفقا لما سبق فإن مفهوم الذكاء الاجتماعي قد وجد منذ عدة سنوات، وقد تم تناوله وتعريفه من قبل مجموعة من الباحثين في مجال علم النفس، فقد عرفه ثورندايك بأنه القدرة على فهم وإدارة الأمور من قبل الرجال والنساء، والأولاد والبنات، للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية (Walker and Foly,1973).

وعرف كيتنج (1978) Keating الذكاء الاجتماعي بالقدرة على حل شيفرة المعلومات الاجتماعية بما فيها فهم التلميحات غير اللفظية، وإحراز أهداف متصلة بالفرد في مواقف اجتماعية خاصة.

ويشير كل من فورد وتيساك Ford and Tisak (1983) إلى أن الذكاء الاجتماعي يشير إلى الكفاءة الاجتماعية (Social Competence) التي هي القدرة على إحراز الأهداف الاجتماعية المتعلقة بالفرد في سياق ما مستخدما وسائل مناسبة تؤدي إلى مخرجات إيجابية متطورة.

ويعرف هيربرت Herbert (1983) الذكاء الاجتماعي بالقدرة على المشاركة في الحديث، والتأثير والتبادل، والاستفادة، وحل المشكلات الاجتماعية في المواقف المختلفة، وعلى نحو ملائم للمطالب الاجتماعية.

وفي مطلع الثمانينات من القرن العشرين تم تمثيل الذكاء الاجتماعي في رؤية ستيرنبرغ في نظريته الثلاثية في الذكاء حيث يتكون الذكاء من قدرات تحليلية، وإبداعية، وعملية، ويشير الذكاء العملي إلى القدرة على حل المشكلات في البيئة، وبهذا فإن الذكاء العملي يشير بشكل ما إلى الذكاء الاجتماعي (Wagner and Sternberg, 1985).

وبين كل من زاكارو، وجيلبرت، وثور وممفورد (Zaccaro, Gilbert, Thor, Mumford (1991) أن الذكاء الاجتماعي يتألف من مظهرين هما الفهم الاجتماعي، والسلوك الموقفي المناسب، فالأشخاص الأذكياء اجتماعيا هم أشخاص يدركون الموقف الاجتماعي بما في ذلك مشكلات وحاجات الآخرين، وهم يملكون قابلية التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى ونج Wong (1992) أن مفهوم الذكاء الاجتماعي مكون من جانبين هما: الجانب المعرفي ويعني القدرة على فهم وحل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، والجانب السلوكي ويعني مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية أثناء التفاعل مع الآخرين.

وورد في العجمي (٢٠٠٦) أن أيزنك (Eysenck) قد عرض نموذجا تضمن تصنيفا ثلاثيا للقدرات، ميز فيه بين ثلاثة أبعاد للقدرات، هي:

أ- العمليات العقلية كالإدراك، والتذكر والاستدلال.

ب- المحتوى مثل الأعداد والكلمات والرسوم (أو ما أسماه ثرستون بالقدرات اللفظية والعددية والمكانية).

ج- كيفية الأداء ويميز بين السرعة والدقة.

وبناء على هذا النموذج يكون الذكاء الاجتماعي ممثلا في الإدراك أو التذكر أو الاستدلال لأقوال الآخرين وتصرفاتهم بسرعة وبدقة.

ويرى جاردنر Gardner (2005) أن الذكاء بين الشخصي وذكاء بين الأشخاص يمثلان الذكاء الاجتماعي، إذ عرّف الذكاء الشخصي بأنه قدرة الفرد على امتلاك وسائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به، كما عرّف ذكاء بين الأشخاص بأنه قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين. كما يعتبر جاردنر الذكاء الانفعالي نوعا من الذكاء الاجتماعي ويتضمن القدرة على أن يتابع ويراقب الإنسان نفسه وعواطف الآخرين، وأن يميز بينها.

استنادا إلى ما سبق حول الذكاء الاجتماعي، يمكن تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، والتفاعل معهم وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وبالتالي التعاطف معهم والقدرة على إقناعهم والتواصل معهم، بمعنى أن امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية الضرورية والتي تمثل المحتوى الرئيس للذكاء الاجتماعي، ويتمكن الفرد من خلالها التفاعل بنجاح وكفاءة مع من يحيط به، وفق ما يقتضيه السياق الذي يحدث فيه السلوك.

نظريات الذكاء الاجتماعي:

اهتم الباحثون في مجال علم النفس بدراسة الذكاء الاجتماعي من جميع جوانبه المختلفة، ووضعوا النظريات حول ذلك، وقد اتخذ التنظير في الذكاء الاجتماعي صورة النظرية أحيانا، أو النموذج المحدد لأبعاد الذكاء الاجتماعي أحيانا أخرى.

قام والكر وفولي Walker and Foly (1973) بمراجعة الأدب المتعلق بالذكاء الاجتماعي، ووجدا أنه لم يتم تعريف بنية الذكاء الاجتماعي بشكل واضح، وأن هناك عدم تأكيد لكيفية دراسته.

ولفهم بنية الذكاء الاجتماعي طرح ستيرنبرغ Sternberg (1985) عددا من الطرق تتمثل في النماذج التالية:

الأنموذج الأول يتعلق بالتعريف (Definitional Approach) وتعني أن الباحث هو الذي يعرف بنية الذكاء. فقد عرف الباحثون الذكاء الاجتماعي كل بحسب اعتقاده أو تصوره

لطبيعة الذكاء الاجتماعي، ويرجع هذا النهج إلى ثورندايك في عام (١٩٢٠) والذي عرف الذكاء الاجتماعي بالقدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة مع الآخرين. أما وكسلر فقد عرفه بأنه تسهيل التعامل مع الناس. وتعتبر هذه الطريقة ذات قيمة محدودة لصعوبة اجراء الاختبار التجريبي لها.

أما الأنموذجان الثاني والثالث لدراسة الذكاء الاجتماعي فيتعلقان بالنظرية الصريحة (Explicit Theoretical Approach)، والتي تتضمن النظريات النفسية المقننة (standardized)، حيث يشمل الأنموذج الثاني (Psychometric Approach) نظريات القياس النفسي، ويُفهم الذكاء الاجتماعي في هذا الأنموذج من خلال الدرجات على أنواع مختلفة من الاختبارات النفسية التي صممت لقياس بنية الذكاء، وربما يكون أحد أفضل الاختبارات المعروفة هو "اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي"، وهناك اختبار آخر مماثل وهو اختبار الاستبصار الاجتماعي (Social Insight Test) الذي وضع من قبل شابن (Shapin) في عام (١٩٦٧).

والأنموذج الثالث لفهم بنية الذكاء الاجتماعي يتمثل بالنهج التجريبي (Social – Experimental Approach) وتستخدم في هذا الأنموذج اختبارات تتعلق بمهارات الذكاء الاجتماعي، والتي تمثل اختبارات نفسية اجتماعية تجريبية أكثر منها نظرية. ومنها ما يعتمد على الأدب المتعلق بعلم النفس الاجتماعي التطوري، والتي تستخدم فيها قياسات معينة مثل التقديرات الذاتية (Self – Rating)، وتقديرات المعلمين (Teacher – Ratings)، وتقديرات المقابلين (Interviewer – Rating) عن القدرة الاجتماعية، وبعضها الآخر يتعلق بعلم النفس الاجتماعي الخاص بالاتصالات غير اللفظية (Non-Verbal Communications) والتي تستخدم قياسات للمهارات غير اللفظية لحل الرموز كأساس لتقييم الذكاء الاجتماعي (Sternberg,1985).

وفيما يتصل بنظريات الذكاء الاجتماعي، يمكن القول أن هناك عددا من النظريات التي تناولت موضوع الذكاء الاجتماعي، ومن تلك النظريات ما يلي:

نظرية جيلفورد:

أضاف جيلفورد (1971) Guilford الذكاء الاجتماعي إلى نظريته في الذكاء في البعد الخاص بالمحتوى السلوكي في بعد المحتويات، وأضاف هذا النوع من الذكاء اعتمادا على أسس منطقية بحتة، وذلك لعدم توفر ما يدعم هذه الفكرة حتى ذلك الوقت، إذ عمل من خلال نموذج بناء العقل (Structure of Intellect Model) على تصنيف العوامل العقلية في شكل ثلاثي الأبعاد تمثل العمليات العقلية بعده الأول، والمحتويات بعده الثاني والنواتج بعده الثالث. وقد اعتبر جيلفورد أن قدرات المحتوى السلوكي المتضمنة في بعد المحتويات، تمثل قدرات الذكاء الاجتماعي من خلال تركيزها على التعامل مع الآخرين. وأوضح أن الذكاء الاجتماعي نوع من الذكاء مستقل عن التحصيل الأكاديمي، وعن الذكاء العام وعن الجوانب المعرفية الأخرى.

نظرية الذكاءات المتعددة:

قدم جاردنز (Gardner,1983) الذكاء الاجتماعي في نظريته المسماة بنظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory)، تحت مسمى "ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص" (Interpersonal Intelligence)، حيث نظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه مفهوم واسع نسبيا يشمل عددا من القدرات أهمها:

* القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية والنفسية للآخرين.
* القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، والعمل كحضور فاعل في فريق.
* القدرة على إبداء التعاطف مع الآخرين.

وأشار كلستروم وكانتور(2000) Kihlstrom and Cantor إلى أن الذكاء الشخصي، والذكاء بين الأشخاص عند جاردنر يمثلان الطبيعة الشخصية والاجتماعية، حيث عرف جاردنر الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence) بأنه قدرة الفرد على امتلاك وسائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به. كما عرف ذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence بأنه قدرة الفرد على الملاحظة والتعامل مع الآخرين.

نظرية ستيرنبرغ الثلاثية:

أطلق ستيرنيرغ (1984) Sternberg على هذه النظرية اسم النظرية الثلاثية في الذكاء البشري، والتي صنف فيها الذكاء البشري إلى ثلاثة مكونات أساسية:

- المكون الأول بيئي (Contextual) ويتعلق بالبيئة الخارجية للفرد، ويرجع الذكاء في هذا البعد إلى العالم الخارجي المحيط بالفرد، ويندرج تحته كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء العملي.

- المكون الثاني فهو عاملي (Componential) ويطلق عليه بعد المكونات إذ يتعلق بالبيئة الداخلية للفرد ويشتمل على القدرات المرنة (Fluid) كالاستقراء والاستدلال.

- والمكون الثالث يعتمد على الخبرة ويرجع الذكاء فيه إلى خبرة الفرد، ويشتمل القدرة على التعامل مع المستجدات (Novelty)، والقدرة على معالجة المعلومات آليا، وهذا البعد ينطبق على البيئتين الداخلية والخارجية للفرد.

ويضيف ستيرنبرغ (2000) Sternberg أن النظرية الثلاثية تعمل على تحديد مكونات الذكاء البشري ودور هذه المكونات في توليد السلوك البشري، كما أنها تعطي تصورا واضحاً للذكاء إلى حد ما هو أوضح من النظريات التقليدية.

النظرية الضمنية (Implicit Theoy of Intelligence):

تعتمد تلك النظرية على الطريقة التي يدرك ويعرّف فيها الخبراء والناس العاديين الذكاء، وعلى ذلك الأساس يعرّف العلماء الذكاء تبعاً لما يعرفه الخبراء و الناس. حيث يتم وفقاً لهذه النظرية استقصاء آراء مجموعات مختلفة من الخبراء المختصين والناس عن مفهوم الذكاء الاجتماعي، وذلك باستخدام قوائم خاصة توضع لهذا الغرض، وتتضمن هذه القوائم عددا من الخصائص التي تعبر عن الطبيعة الاجتماعية، والتي تعرض على مجموعة من الخبراء والناس العاديين لوضع تقديراتهم عن الخصائص المميزة لمختلف أنواع السلوك، ومن ثم يتم إجراء التحليل العاملي للتوصل إلى السمات الخاصة بالذكاء الاجتماعي.

لقد بدأ الاهتمام بالنظرية الضمنية في الظهورفي مقالين Neisser(1979) و Cantor& Mischel(1979). حيث تم بيان أن هناك وجود تمثيل ادراكي للذكاء يظهر بصورة نمط محدد، ينفرد هذا النمط عن غيره من القدرات الذهنية الأخرى ذات الصلة كالحكمة و الإبداع.

وأن هذا النمط يقوم على أساس أن الأفراد لديهم مخزون يحتوي نماذج للصفات الممثلة لتصورنا المثالي للحكم على الاخرين بالذكاء تبعا لمدى توافقهم مع مثل هذه الصفات المخزنة لدينا. ومن ثم فقد توالت الأبحاث لتبرهن بالدليل العملي صحة هذه الافتراضات .ويتجلى ذلك في أبحاث (Sternberg ,1985; Sternberg,Conway,Ketron, & Bernstein,1981;Kosmitzki& John,1993; Raty&Snellman,1997; Ruisel,1996; and Ford,1983).

هذا ولا بد من ذكر أن فورد والحائز على درجة الدكتوراة في علم نفس الطفل قد تركزت أبحاثه في الثمانينات على نمو الذكاء الاجتماعي، وقد تبنى في أبحاثه تلك النظرية الضمنية للذكاء؛ وذلك لأهميتها وارتباطها بحياة الأفراد العاديين في شتى شؤون حياتهم اليومية. ,قد نال عن أبحاثه في هذه الحقبة جائزة المؤسسة الامريكية لعلم النفس.(APA) أما أبحاثه الحالية فتتمحور حول الدافعية والكفاءة خلال دورة حياة الفرد مع تركيزه على فئتي المراهقين والشباب البالغين. يشغل فورد حاليا منصب عميد مشارك في كلية التربية والنمو البشري في جامعة جورج ميسن الامريكية . George Mason.

وأشار فورد (1983) Ford الى اعتماده النظرية الضمنية -التي تعتمد على مفاهيم الأفراد للكفاءة الاجتماعية- لتحديد المكونات الأساسية للذكاء الاجتماعي، وبعد إجراء التحليل العنقودي (Cluster) وجد أن فهم الأفراد للكفاءة الاجتماعية يشير إلى أربعة مهارات مختلفة للذكاء الاجتماعي، وهذه المهارات تمثل صفات الشخص الذكي اجتماعيا، وهي:

أولاً: الحساسية تجاه مشاعر الآخرين(Sensitive of the feelings of others) ويتضمن هذا البعد عددا من المهارات الفرعية التالية: احترام الآخرين ووجهات نظرهم، الاستجابة لحاجات الآخرين، تقديم الدعم الانفعالي للآخرين، المسؤولية الاجتماعي.

ثانياً: المهارات الأدائية (الوسيلية) (Social instrumental skills)، ويتكون هذا البعد من من المهارات التالية: معرفة كيف تعمل الأشياء، امتلاك مهارات اتصال جيدة، القدرة على وضع الأهداف، امتلاك قدرات قيادية.

ثالثاً: المرونة الاجتماعية (Social Ease)، ويتكون هذا البعد من المهارات التالية: القدرة على الانفتاح على الآخرين، القدرة على التكيف الاجتماعي، الاستمتاع بالأنشطة الاجتماعية والمشاركة فيها.

رابعاً: الفعالية الذاتية (Self Efficacy)، ويتكون هذا البعد من المهارات التالية: امتلاك هوية خاصة، وقيم خاصة، امتلاك مفهوم ذات إيجابي، الانفتاح على الخبرات الجديدة، امتلاك نظرة إيجابية عن الحياة.

وفي هذه الدراسة فإن النظرية الضمنية وأبعاد الذكاء الاجتماعي والتي تعد بمثابة مهارات للذكاء الاجتماعي عند فورد (1983) Ford، هي النظرية الموجه في انتقاء المهارات المكونة للذكاء الاجتماعي، والتي تم بناء فقرات المقياس الخاص بالطلبة المراهقين بالاعتماد عليها.

وقد تم اعتماد النظريات الضمنية لبناء فقرات المقياس باعتبار أن النظريات الضمنية للذكاء متطورة أكثر من النظريات الصريحة، فهي حساسة ومشتقة من المحتوى الفعلي الواقعي الذي يحدث فيه الذكاء، فهي تعتمد على نظام معتقدات الأشخاص لمحتواهم المعيشي لذلك يمكن الكشف من خلالها عن مجالات الذكاء التي تم تجاهلها من خلال النظريات الصريحة.

العوامل المؤثرة في الذكاء الاجتماعي:

لقد اهتم فورد (1983) Ford في أبحاثه بدراسة العمليات التي تسهم في الذكاء الاجتماعي. في محاولة لفهم طبيعة الذكاء الاجتماعي، ومعرفة أكثر الأشخاص اجتماعيا؛ ونتيجة لذلك طور قائمة من العوامل النفسية التي يعتقد أنها أهم العوامل المساهمة في السلوك الذكي اجتماعيا في مرحلة المراهقة، وهذه العوامل، هي:

١) **القدرة على التخطيط الاجتماعي**: تعد القدرة على التخطيط الاجتماعي العامل الأهم الذي ينفرد في الإسهام بالسلوك الاجتماعي الفعال، ويرى فورد أنه تم حديثاً اعتبار مهارات التخطيط على أنها موضوع نظري مهم للدراسة، و أنه لا يوجد الكثير عن مدى تأثير التخطيط على السلوك وعن مدى تطور مهارات التخطيط.

٢) **إدراك الضبط وإدراك الكفاءة:** يشير فورد إلى وجود العديد من الكتابات حول الضبط المدرك، وتطابق الضبط والعجز المتعلم، والفعالية الذاتية، والكفاءة المدركة والطاقة، والتي توضح جميعها أن الأفراد الذين يدركون كفاءتهم وأنهم عوامل مسيطرة هم أكثر فاعلية من ذوي الضبط الداخلي، فالأشخاص الذين يدركون كفاءتهم وأنهم عوامل مسيطرة يميلون لبذل مجهود أكبر عند محاولتهم التكيف مع البيئة المحيطة بهم، كما أنهم أقل عرضة للتأثيرات الاجتماعية، وهم أقدر على تأجيل الرضا والجزاء وهم بشكل عام الأكثر نشاطا

واستقلالية. وبالطبع فإنه ليس واقعيا لشخص أن يحافظ على إدراك قوي للضبط والكفاءة الذاتية في بعض الحالات، كأن يكون مثلا في بيئة معدومة من المصادر أو لا يتوفر فيها التفاعل الاجتماعي، لأن تلك العمليات من العمليات المهمة في الذكاء الاجتماعي.

٣) **التعاطف:** ويقصد به درجة المشاركة الانفعالية للآخرين عند إدراك أن الآخرين في وضع غير سار أو يمرون بمشكلة ما ولا يستطيعون منع حدوثها، وتشكل المشاعر المتعاطفة مصدرا للدافعية الكافية وراء السلوك المؤيد اجتماعيا، فهناك علاقة قوية بين العاطفة والكفاءة الاجتماعية ويظهر ذلك جليا عند مراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة. فقد استنتج هفمان (١٩٧٧) المشار اليه في فورد أن السبب في عدم مشاركة الأطفال الصغار الآخرين انفعالاتهم يعزى إلى أن هؤلاء الأطفال تقل لديهم معرفة كيفية التصرف في مواقف تستثار فيها مشاعرهم الانفعالية.

٤) **تحديد الأهداف:** و يقصد بها ميل الفرد لمعرفة أهدافه وإدراكها والإصرار بكل عزيمة على تحقيقها، إذ أن تحديد الأهداف يحسن من الدافعية لجميع المجالات المتعلقة بالأداء البشري النفسي.

٥) **درجة اهتمام الفرد بالمهمات الاجتماعية للانجاز:** يفضل بعض الأشخاص المهمات غير الاجتماعية، ولا يرغبون بأداء المهمات مع أشخاص آخرين أو المهمات التي ترتبط بالآخرين، فهؤلاء يكونون أقل كفاءةً اجتماعياً وأقل ذكاءً اجتماعياً.

مكونات الذكاء الاجتماعي:

يشير مارلو (Marlowe, (1985 إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين، هما:

أولاً: الأداء الاجتماعي (Social Performance)، وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية، الذي يقوم على المنفعة المتبادلة.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية(Social Competence) ، وهي القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة، أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا، ويوضح مارلو أن للكفاءة الاجتماعية، ثلاثة مكونات، وهي:

أ- الاهتمام الاجتماعي: ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف، ويعكس اهتمام الشخص بالهدف، واهتمام الناس به.

ب- الفعاليـة الذاتيـة الاجتماعيـة: وهـو الشـعور بالثقـة، وتحقيـق النجـاح فـي التفاعـل الاجتماعي.

ج- المهارات الاجتماعية: وتتكون من عنصرين، هما: المهارات السلوكية، والمهارات المعرفية.

وقدّم مارلوي (1986) Marlowe تصوراً حول الذكاء الاجتماعي وتوصل إلى أنه يتكون من خمسة مكونات، هي:

١) **الاتجاه الاجتماعي**: ويعني مستوى ميل الفرد واهتمامه بالآخرين، وفعاليته الذاتية.

٢) **المهارات الاجتماعية**: تشير إلى الأفعال السلوكية الملاحظة التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي.

٣) **مهارات التعاطف**: أي الدرجة التي يستثار الفرد انفعاليا عندما يرى الآخرين في وضع غير سار أو في مشكلة ما، وهي بذلك تساعد الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين.

٤) **المهارات الانفعالية**: وتشير إلى التعبير الانفعالي والحساسية العالية لانفعالات الآخرين.

٥) **القلق الاجتماعي**: وهذا العامل تم التوصل إليه مؤخرا وهو على علاقة عكسية مع الفعالية الذاتية، ويتمثل في ضعف الثقة بالنفس، وعدم الارتياح في حالة وجود الآخرين.

ويرى إسماعيل (٢٠٠٣) أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين، وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي كما يلي:

١) **التصرف في المواقف الاجتماعية**: وتعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاءة.

٢) تعرف الحالة النفسية للمتكلم: وتعني القدرة على فهم الآخرين، وتعرف حالتهم النفسية من أحاديثهم.

٣) **تذكر الأسماء والوجوه:** وتعني القدرة على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملامحهم وتذكرها بدقة وذلك يدل على شدة الاهتمام بهم.

٤) **ملاحظة السلوك الإنساني**: وتعني القدرة على ملاحظة سلوكيات الآخرين، والتنبؤ ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.

٥) **روح الدعابة والمرح**: وتعني القدرة على فهم النكتة، والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم.

وورد في العجمي (٢٠٠٦) أن ريجو، وميسمار وثروك موتون (Riggio, Messamer and Throkmorton (1991) قدموا نموذجا للذكاء الاجتماعي تحت اسم الكفاءة الاجتماعية ويرون فيه أن مهارات الاتصال الاجتماعي تنقسم إلى ثلاث مهارات أساسية، هي:

١- مهارة الإرسال أو المهارات التعبيرية.
٢- مهارة الاستقبال أو مهارات الحساسية.
٣- مهارة تنظيم وضبط المعلومات الشخصية أثناء التواصل.

وتشغل تلك المهارات الثلاثة مجالين أساسيين، هما: التواصل غير اللفظي أو الانفعالي، والتواصل اللفظي أو الاجتماعي.

ولأغراض هذه الدراسة تم اعتماد أربعة من مهارات الذكاء الاجتماعي والتي تم الإشارة إليها في النظرية الضمنية وذلك لدراسة مدى تطورها لدى المراهقين، وتلك المهارات هي:

١- الحساسية تجاه مشاعر الآخرين.
٢- امتلاك السمات القيادية، والتواصل مع الآخرين.
٣- المرونة الاجتماعية.
٤- الفعالية الذاتية الاجتماعية.

كما قدم جولمان Goleman (2006) في كتابه "الذكاء الاجتماعي، العلم الجديد قي العلاقات الإنسانية" تصوره عن الذكاء الاجتماعي، حيث أشار إلى أننا مزودين في تكويننا الفطري بنزعة اجتماعية موجودة في أنظمتنا العصبية بحيث يكون التواصل الفعلي في العلاقات الاجتماعية بين أدمغتنا وأدمغة الآخرين.

كما أوضح جولمان أن مكونات الذكاء الاجتماعي تتضمن بعدين أساسيين، هما :

١- الوعي الاجتماعي (Social Awareness)، ويعني ادراكنا لمشاعرنا وأحاسيسنا تجاه الآخرين.

٢- إدارة العلاقات الاجتماعية (Relationship Management)، وتعني الإحساس بما يشعر به الآخرون وبنواياهم وأفكارهم، والتي تعتمد في تكوينها على الوعي الاجتماعي الذي يكونه الفرد خلال تفاعلاته الاجتماعية.

استخدم فورد وتيساك (1983) Ford and Tisak في بحث آخر لهما اضافة إلى الطريقة الضمنية، الطريقة الصريحة التي تعتمد على نظرية أنظمة الحياة (Life Systems Theory) لتحديد أنواع مخرجات السلوك الاجتماعي، والتي هي أساس عمل الأفراد وتطورهم، ووفقا لهذه النظرية فإن هناك مطلبين أساسيين لقيام العلاقة بين الأشخاص، هما:

١- **تأكيد الذات** (**Self-assertion**): وهو ما يعرف بالقدرة التي يمتلكها الشخص للحفاظ على سعادته، والارتقاء بالحال الأفضل في المواقف الاجتماعية.

٢- **التناسق (التكامل)** (**Competence**): ويعني قدرة الشخص على الحفاظ والارتقاء بالحال الأفضل للآخرين، أو المجموعات الاجتماعية التي ينتمي إليها الأفراد.

ويشير فورد (1994) Ford أنه وفي نطاق هذين المطلبين يمكن التعرف إلى مجالات مختلفة من تأكيد الذات والتكامل، وهذه المجالات، هي:

(١) أهمية الهدف (Goal Importance):

يظهرالأفراد اهتماماً كبيراً بالأهداف الاجتماعية هم أكثر نجاحاً في تحقيق أهدافهم ممن لا يحرصون على امتلاك الأهداف؛ وذلك يعزى إلى أن وضع أولويات للأهداف من شأنه توجيه الانتباه والجهود بصورة ناجحة، كما أنه يعمل على تنشيط العمليات الانفعالية والإدراكية المسؤولة عن السيطرة وعن تنظيم السلوك.

(٢) الاعتقاد بالفاعلية الشخصية (Personal Agency Beliefs):

إن الأفراد الذين يعتقدون بأنهم يمتلكون قدرات شخصية لازمة للنجاح إلى جانب توفر الدعم لهم من المحيط هم أكثر قابلية للسعي وراء أهدافهم الاجتماعية من أولئك الأفراد الذين يفتقرون إلى الشعور بالنجاح؛ لأن الفاعلية الشخصية تساعد الفرد على استغلال قدراته والفرص المتاحة له للحفاظ على دافعيته في حالة مواجهة المعيقات أو عند حاجته إلى تغيير أنماطه السلوكية.

(٣) الاستجابة الانفعالية (Emotional Responsiveness):

إن ميل الأفراد للاستجابة للنجاح أو الفشل الاجتماعي المتوقع من خلال إظهار المشاعر المناسبة للموقف هي في غاية الأهمية لشحن وتنظيم الجهود ليصبح الأفراد أذكياء اجتماعياً. فمثلاً الأفراد الذين يشعرون بالذنب لارتكابهم تجاوزات اجتماعية أو يبدون قلقا في مواجهتهم الإحباط عند الآخرين هم أكثر ذكاء اجتماعيا ممن لا يظهرون مثل هذه المشاعر، إلا أن الإفراط في هذه المشاعر تسبب خللا في الوظيفة الاجتماعية على الرغم من أنها ذات أهمية كبيرة في تسهيل السلوك الفعّال.

(٤) المخزون السلوكي (Behavioral Repertoire):

إن المخزون المتعلم للمهارات المعرفية الاجتماعية المناسبة لدى الفرد هي متطلب أساسي للذكاء الاجتماعي، حيث إن مثل هذا المخزون يساعد الفرد على إدارة المواقف الاجتماعية المعروفة بسهولة وفاعلية، ويساعد الفرد أيضا على التكيف مع الظروف المتغيرة بمرونة متجددة.

(٥) مهارات الترميز/فك الترميز الاجتماعي (Social Encoding / Decoding Skills):

يرتبط الذكاء الاجتماعي بقدرة المرء على تفسير التلميحات الاجتماعية عامة الغامضة والجديدة منها، فالأشخاص الذين يعتبرون أذكياء اجتماعيا يكونون غير قادرين على تفسير مثل هذه المواقف في الظروف غير العادية.

(٦) قدرات حل المشكلة والتخطيط الاجتماعي

(Social Planning and Problem –Solving Capabilities)

إن العديد من المواقف الاجتماعية تشمل على درجة كبيرة من الحداثة وعدم التوقع. ونظراً لعدم كفاية الأنماط المتعلمة في مثل هذه المواقف فإن الذكاء الاجتماعي يمكن أن يبين ما إذا كان الفرد قادراً على إيجاد خطط واستراتيجيات مرنة، وعلى التنبؤ بدقة بالنتائج، وهذا ما يوضح أهمية مهارات حل المشكلة والتفكير المتسلسل في السلوك الاجتماعي الفاعل.

استناداً إلى ما سبق يمكن القول أن الذكاء الاجتماعي ليس مجرد صفة ثابتة ومحددة، وأن على الأفراد أن يكونوا قادرين على زيادة ذكائهم الاجتماعي، فعلى الرغم من أهمية القدرات والمهارات الاجتماعية والشخصية في تطور الذكاء الاجتماعي لدى الفرد إلا أنه يجب أن ترتبط تلك القدرات والمهارات بسياقات اجتماعية مناسبة (Ford,1994).

ويمكن الاستفادة من تلك المجالات في تنمية الذكاء الاجتماعي على اعتبار أنه يقع على عاتق المؤسسات التربوية تصميم برامج تربوية اجتماعية تركز على نواحي الكفاءات التي تتناولها

البرامج الأكاديمية المدرسية، ويجب أن يحدد رجال التربية النتائج المرغوبة على أساس المهارات التي سيتم تعلمها والمواقف والمجالات التي ستظهر فيها هذه المهارات، كما يجب تحديد أهداف كل برنامج لتحسين وتطوير الذكاء الاجتماعي، وأن يكون المساهمون في البرنامج أكثر وعيا بمكونات السلوك الاجتماعي الذكي والتدريب على مهاراته.

الدراسات السابقة

اهتمت كثير من الدراسات العربية والأجنبية بتناول موضوع الذكاء الاجتماعي نظرا لأهميته والجدلية التي يطرحها الموضوع، الا أن الشئ الملحوظ هو قلة الدراسات التي بحثت في موضوع مهارات الذكاء الاجتماعي في مرحلة المراهقة تبعا لمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية وخصوصا العربية منها، وفيما يلي عرضا لأهم هذه الدراسات:

الدراسات العربية:

أجرى النواصرة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية الممثلة بالجنس والمرحلة العمرية والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم)، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي (متوسط أعمارهم ١٢ سنة) والصف الأول الثانوي (متوسط أعمارهم ١٦ سنة) موزعين على كل من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، ومدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن، وبلغ عددهم (٤٦١) طالبا وطالبة. استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي، كما استخدم مقياس الذكاء الاجتماعي استنادا إلى نظرية ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، وتكون المقياس من (٤٣) فقرة، كما استخدم الباحث مقياس الذكاء الخُلقي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الخُلقي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعا، ثم يليه في الارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي الكلي، ثم مستوى الذكاء الانفعالي الكلي. كما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المدرسة التي يدرس فيها الطالب.

وكشفت نتائج تحليل التباين المتعدد عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخُلقي على متغير: الجنس ولصالح الإناث، والمرحلة العمرية ولصالح المرحلة العمرية (١٢ سنة).

وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخُلقي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم ومتغير المستوى التعليم للأب سوى في بعدي المهارات الاجتماعية وحل المشكلة من أبعاد الذكاء الاجتماعي فقط في المستوى التعليمي للأب.

كما أجرى العجمي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين مجموعات الدراسة من الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيليا، ومتدني التحصيل (ذكور وإناث) في الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي. وأجريت على عينة مؤلفة من (١٠٨) من الطلبة المكفوفين في دول مجلس التعاون للخليج العربي ممن تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٥ سنة، بعد أن تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات رئيسية (متفوقين تحصيلياً ذكور، متفوقات تحصيليا إناث، متدني التحصيل ذكور، متدنيات التحصيل إناث) وذلك وفق درجات تحصيلهم في العام الدراسي السابق. واستخدم ثلاثة مقاييس للذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي، طورت لهذا الهدف. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الشخصي والانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق الجنس بشكل عام لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وفق الجنس (إناث فقط) لصالح متدنيات التحصيل، ووجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي. وفق تفاعل الجنس والتفوق التحصيلي لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق التفوق التحصيلي (متفوقين تحصيليا فقط) لصالح الذكور.

وأجرى الغرايبة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي في تنمية الذكاء الاجتماعي و الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً من طلبة الصف العاشر أساسي الذكور، تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات. وقام الباحث ببناء برنامجيين تدريبين لمهارات الذكاء الاجتماعي، وبرنامجا تدريبيا لمهارات الذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختبار الذكاء الاجتماعي البعدي يعزى إلى المجموعة، وكان الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا في أداء الطلبة على أبعاد: الكفاءة الاجتماعية، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في أداء الطلبة على اختبار الذكاء الانفعالي البعدي يعزى إلى المجموعة، وقد كان الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا في أداء

الطلبة على بعدي: التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية الأولى مقارنة المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أداء الطلبة على اختباري الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي القبليين، أما على الاختبارين البعديين، فقد انخفضت قيمة الارتباط بسبب التحسن الذي طرأ على أداء الطلبة على الاختبارين البعديين، إلا أن قيمة الارتباط بقيت دالة إحصائيا.

وأجرى أبو دية (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج السلوكي، على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي، لدى عينة مكونة من (٢٤) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة كريشان في عمان. وقد بينت نتائج تحليل التباين الذي استخدم في هذه الدراسة أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في متوسط الذكاء الاجتماعي، وفي متوسط الخجل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المطيري (٢٠٠٠) دراسة استهدفت الكشف عن مدى واتجاه الارتباط بين التفوق العقلي وقدرات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين عقليا، وغير المتفوقين وكذلك مدى واتجاه الارتباط بين قدرات الذكاء الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الفرعين العلمي والأدبي الذكور في مدارس الكويت. و توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقون بشكل عام تميّزوا بالذكاء الاجتماعي بدرجة أكبر من الطلبة متوسطي ومنخفضي الذكاء. كما بينت النتائج أن طلبة الفرع العلمي، تميّزوا عن طلبة الفرع الأدبي (بصرف النظر عن المستوى العقلي) في واحدة فقط من قدرات الذكاء الاجتماعي، وهي القدرة على فهم السلوك الاجتماعي.

كما أجرى العدل (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بالمتغيرات: القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية، ومفهوم الذات الاجتماعي وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(٣٦٠) طالبا جميعهم من الذكور في الصف الأول الثانوي العام بمحافظة الإسماعيلية. واستخدم الباحث مقياساً للذكاء الاجتماعي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه واضحة بين الذكاء الاجتماعي متغيرات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي فقط.

وأجرى عبد الحميد (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وكل من عناصرها والجنس وسمات الشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الاجتماعية وكل من المهارات الست المكونة لها بالنسبة للذكور، وأربع مهارات

بالنسبة للإناث (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الضبط الاجتماعي، ومهارة التعبير الانفعالي، ومهارة الحساسية الانفعالية)، كذلك وجدت علاقة موجبة بين مهارات الجانب الاجتماعي لعملية الاتصال (اللفظي) ومهارات الجانب الانفعالي (غير اللفظي). وكانت العلاقة صفرية بين الكفاءة الاجتماعية وبعد الانفعالية للجنسين. وأثبتت الدراسة وجود فروق دالة بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية وثلاث مهارات (التعبير الاجتماعي، الضبط الانفعالي، الضبط الاجتماعي) لصالح الذكور، وفي الحساسية الاجتماعية لصالح الإناث.

كما أجرى الغول (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح، والفروق في الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الأبناء المقيمين في الريف، والأبناء المقيمين في الحضر. تكونت العينة من (١٤٦) طالبا وطالبة من البيئة الحضرية، و(١٤٦) طالباً وطالبة من البيئة الريفية، تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٧) واعد الباحث مقياساً للذكاء الاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين البنين والبنات لصالح البنين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين أبناء الريف وأبناء الحضر لصالح أبناء الحضر، كما بينت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين بنات الريف وبنات الحضر و لصالح بنات الحضر.

الدراسات الأجنبية:

أجرى ويز وسوب دراسة (2007) Weis and Sub دراسة بعنوان: "إحياء بحث الذكاء الاجتماعي: دراسة ذات سمة ثنائية، ونموذج ثنائي للصدق البنائي"، تم اختيار (٨٠) من الإناث متوسط أعمارهم (١٩.٧) من ١١٨ مدرسة عليا. اتضح من هذه الدراسة أن الذكاء الاجتماعي كأداة قائم على فكرة ثورندايك للذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية مميزة، وتوضح هذه الدراسة الأبعاد الثنائية للذكاء الاجتماعي في ثلاثة مجالات للقدرة المعرفية هي: الفهم الاجتماعي والذاكرة والمعرفة، كما تبين أن الذكاء الاجتماعي يختلف عن الذكاء المعرفي، حيث أشار التحليل العاملي المفترض للذكاء الاجتماعي إلى انخفاض عام في معامل الصدق بين الذكاء الاجتماعي والمعرفية باستثناء اختبارات الذاكرة الاجتماعية(النواصرة،٢٠٠٨).

وأجرت مكماهون وآخرون McMahon et al., (2005) دراسة بعنوان فهم سلوك الإحساس الاجتماعي تجاه الآخرين: تأثير التعاطف والجنس بين المراهقين الأمريكيين الأفارقة. وهدفت إلى بحث التعاطف (empathy) والجنس (gender) كمؤشرات للسلوك الاجتماعي

الإحساس بالآخرين عند مرحلة متقدمة من المراهقين الأمريكيين – الإفريقيين. وقد أوضحت النتائج وجود تأثير للتعاطف، ووجود تأثير للتفاعل بين التعاطف والجنس على السلوك الاجتماعي الإحساس بالآخرين . ويشكل عام؛ فإن الشباب ممن يظهرون تعاطفا أكثرهم أكثر حساسية اجتماعيا تجاه الآخرين وهذا التأثير يظهر واضحاً عند الذكور منه عند الإناث . وهذه النتائج تدل على أن المقدرة على فهم وجهة نظر الآخرين في غاية الأهمية في مجال التطور والتعبير عن السلوكيات الاجتماعية تجاه الآخرين و خاصة عند الذكور.

وأجرى قادر Gader (2004) دراسة هدفت إلى دراسة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديين في بيئات مدرسية متفاوتة من حيث حجم الإثراء. وقد أظهرت النتائج أن البيئة المدرسية الإثرائية تعمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين، أما الطلبة الموهوبين، فقد كان متوسط الفروق في تحسن مستوى الذكاء الاجتماعي ضئيلا وغير دال إحصائيا.

وأجرى كاير وكلارمين (Kaur and Kalarmna (2004 دراسة بعنوان " العلاقة بين البيئة المنزلية والذكاء الاجتماعي والوضع الاقتصادي - الاجتماعي بين الذكور والإناث، وهدفاً من خلالها إلى تقييم المستويات الموجودة للعلاقة بين تلك المتغيرات، وقد تم جمع البيانات عشوائيا من أربع مدارس عليا في قرى (Lundhlana). وأظهرت النتائج أن للوضع الاقتصادي--الاجتماعي تأثير على الذكاء الاجتماعي، كما أن للبيئة المنزلية تأثير ايجابي على الذكاء الاجتماعي.

كما أجرى كسي وجن Xie and Jin (2002) دراسة هدفت إلى التحقق من بينة الذكاء الاجتماعي وطرق قياسه باستخدام عينة مؤلفة من (٣٠١) طالباً من طلبة المدارس المتوسّطة ممن هم في الصفوف (السابع، الثامن، العاشر) في مدارس الصين. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المدارس المتوسطة يمكن قياسه من خلال التعبير اللفظي، و غير اللفظي وكذلك من خلال فهم وضبط الانفعالات، والاهتمام بالآخرين، والإدراك الاجتماعي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس (SIS) يتمتع بدرجة موثوق بها من الصدق.

وفي دراسة ميلر Miller (1999) هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، الخجل، الوعي بالذات، الخوف من التقويم السالب، قلق التفاعل مع الآخرين، الشجاعة، وتقدير الذات والتعاطف، لدى ٣١٠ من طلاب وطالبات الجامعة، ومن أهم النتائج وجود ارتباط سالب

دال إحصائيا بين درجات الذكاء الاجتماعي ودرجات الخجل، وكانت الارتباطات بين الذكاء الاجتماعي وكل من: الشجاعة، التعاطف وتقدير الذات موجبة ولكنها غير دالة إحصائيا، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي لصالح الطالبات، وفي تقدير الذات، الوعي بالذات وقلق التفاعل مع الآخرين لصالح الطلاب، وكانت الفروق بين الجنسين غير دالة في كل من: درجات الخجل ودرجات التعاطف والثبات.

وأجرى أوليفر Oliver (1994) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتأثير الاجتماعي والذكاء الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبا وطالبة في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام العديد من المقاييس لجمع البيانات، من ضمنها مقاييس فرعية للذكاء الاجتماعي، ومقياس التأثير الاجتماعي، ومقياس التحصيل الأكاديمي، واختبار تحصيل معياري، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من ضمنها إن العمر والجنس والذكاء الأكاديمي جميعها ارتبطت بشكل دال إحصائيا مع مقياس التحصيل الأكاديمي، وأن التأثير الاجتماعي والعمر فسرا نسبة من التباين في اختبار التحصيل الأكاديمي.

وقد أجرى فورد وتيساك Ford and Tisak (1983) دراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين الذكاء الأكاديمي، والذكاء الاجتماعي. والعلاقة بين هذين النوعين من الذكاء، والقدرة الاجتماعية، التي تم قياسها من خلال المقابلة حيث تم تطبيق بطارية اختبار تشمل الذكاء الاجتماعي، والذكاء الأكاديمي على عينة الدراسة المؤلفة من (٢١٨) طالباً في المرحلة الثانوية. وبينت الدراسة أن مختلف قياسات الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي ترتبط بعضها ببعض ارتباطا إيجابيا ضعيفا. ويعتبر هذا الأمر مؤشراً على أن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي هي علاقة ضعيفة.

وأجرى نيورينجر Neuringer (1991) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مجموعة من طلبة الجامعة العاملين والفعالين اجتماعيا، ومقارنتهم بزملائهم من العاديين في القدرة على التنبؤ بالسلوك في المواقف الاجتماعية، وبالإضافة إلى ١٤ صفة أخرى بعضها ايجابي، مثل: الذكاء، الدافعية، السعادة، الشجاعة والثقة بالنفس، وبعضها سلبي، مثل: الأنانية، أحلام اليقظة، الحساسية الزائدة، سرعة الانفعال، والتعالي على الآخرين، وتكونت العينة من مجموعتين، الأولى من٣٢ طالبا من العاملين، والثانية من ٧٥ طالبا من العاديين، وأظهرت النتائج عدم قدرة الطلبة في المجموعة الأولى على التنبؤ بحاجات الآخرين، وبينت أنهم أقل حساسية، في

حين كانت الفروق دالة لصالح المجموعة الثانية في كل من الأنانية والحساسية الزائدة، وكانت الفروق غير دالة في باقي المتغيرات.

وأجرى وانات (Wanat (1983 دراسة ميدانية هدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية الذي يعانون من صعوبات في الحركة، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث بتدريب المجموعة الضابطة على برنامج تدريبي خاص بالمهارات الاجتماعية لمدة (١٦) أسبوع، وبمعدل (٥) جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة ساعة، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق هذا البرنامج التدريبي. ثم قام الباحث بإجراء قياسات قبلية وبعدية لمفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لكلا المجموعتين. ولقد تبين من الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية.

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة والتي تم ذكرها أنها سلكت اتجاهات متباينة، ففي حين ركزت بعض هذه الدراسات على التوصل الى أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي، اتجهت دراسات أخرى الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومتغيؤات أخرى مثل الذكاء الأكاديمي، وعلاقة هذين النوعين من الذكاء مع القدرة الاجتماعية مثل دراسة فورد وتيساك (Ford & Tisak,1983)، أو العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرات العقلية مثل دراسة (المطيري، ٢٠٠٠)، أو العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والبيئة المدرسية (Gader,2004)، أو العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، والذكاء الأكاديمي ومستوى الطموح، والخجل والوعي بالذات مثل دراسة كل من (الغول،١٩٩٠)، ودراسة اوليفر (Oliver,1994) ودراسة ميلر (Miller,1999). في حين اتجهت دراسة (الغرايبة،٢٠٠٥) ودراسة (أبو دية،٢٠٠٣) ودراسة وانات (Wanat,1983) الى بناء بامج تدريبية أو ارشادية للتدرب على مهارات الذكاء الاجتماعي ورفع مستواه، واتجهت دراسات أخرى الى الكشف عن طرق وأساليب قياس الذكاء الاجتماعي كدراسة كسي وجن (Xie & Jin,2002)، أو تمييز مظاهر الذكاء الاجتماعي عن مظاهر الذكاء العام كدراسة جونز وداي (Jones & Day, 1997).

أما دراسة ويز وسوب (Weis & Sub, 2007) فقد بينت أن الذكاء الاجتماعي قدرة عقلية متميزة، ومختلفة عن الذكاء المعرفي. كما يتضح من دراسة نيورينجر(Neuringer,1991) أهمية التدريب والخبرة في تطور الذكاء الاجتماعي.

مما تقدم – وحسب علم الباحثة – فإنه لم تجر أية دراسة للتعرف إلى نمو مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين من الجنسين، مستندة إلى صفات الشخص الذكي اجتماعيا التي توصل إليها فورد(Ford) وفقا للنظرية الضمنية في الذكاء الاجتماعي، الأمر الذي تعتقد الباحثة بأنه سيشكل إضافة علمية جديدة إلى الدراسات السابقة،مما يتيح الفرصة للمهتمين بالمراهقين للاستفادة منه.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع وأفراد الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها مع إجراءات التوصل إلى مؤشرات عن ثباتها وصدقها وطريقة تصحيحها، إضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة والمنهجية المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض لكل منها :

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من المراهقين في مراحل المراهقة الثلاث، المراهقة المبكرة الذي يبلغ مدى أعمارهم بين (١٢-١٣) سنة، والمراهقة المتوسطة الذي يبلغ مدى أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة والمراهقة المتأخرة الذي يبلغ مدى أعمارهم بين (١٧-١٩) سنة، من الجنسين بحيث يشكلون المراحل النمائية للمراهقة، ويمثلون الصفوف من السابع الأساسي حتى الثاني ثانوي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديريتي لواء عين الباشا وعمان الثانية، والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان (مخيم البقعة)،إذ تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام (٢٠١٠-٢٠١١) إلى أن مجموع أعداد الطلبة من مجتمع الدراسة يبلغ (٣٧١٣٤) طالباً وطالبة، منهم (١٩٧٠٥) طالباً و(١٩٢٢٩) طالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١).

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث روعي أن تكون المدارس ضمن منطقتين جغرافيتين متباينتين من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي، وتم توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، والمرحلة العمرية التي تمثل مراحل المراهقة الثلاث، ويبين الجدول (١) أعداد أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الثلاث. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٤٤) طالباً (٤٧٦) وطالبة (٤٦٨) من طلبة الصفوف التي تمثل مراحل المراهقة الثلاث، فقد بلغ عدد الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة (٣٢٤) وفي المرحلة المتوسطة (٣٢٢) وفي المرحلة المتأخرة (٢٩٨)، كما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من المنطقتين اللتين تمثلان المستوى الاقتصادي والاجتماعي وهما: لواء الجامعة (الجبيهة، تلاع العلي، خلدا) (٥٠٣) ومخيم البقعة (٤٤١).

جدول ١:

توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة العمرية والجنس والمنطقة

المنطقة	المرحلة	الجنس		المجموع
		ذكر	انثى	
لواء الجامعة	المبكرة	٨٧	٧٦	١٦٣

	المتوسطة	١٠٣	٨٩	١٩٢
	المتأخرة	٧٣	٧٥	١٤٨
	المجموع	٢٦٣	٢٤٠	٥٠٣
مخيم البقعة	المبكرة	٨٤	٧٧	١٦١
	المتوسطة	٥٥	٧٥	١٣٠
	المتأخرة	٧٤	٧٦	١٥٠
	المجموع	٢١٣	٢٢٨	٤٤١
المجموع	المبكرة	١٧١	١٥٣	٣٢٤
	المتوسطة	١٥٨	١٦٤	٣٢٢
	المتأخرة	١٤٧	١٥١	٢٩٨
	المجموع	٤٧٦	٤٦٨	٩٤٤

أدوات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة حول تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية، تم بناء مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية:

أولاً: تحديد مجالات المقياس

بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالذكاء الاجتماعي ونظرياته، تم تحديد مهارات للذكاء الاجتماعي كما أشار إليها فورد (Ford) استناداً إلى النظرية الضمنية لبناء فقرات المقياس، وهذه المهارات التي تم اعتمادها، هي: الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، القيادة والتواصل مع الآخرين، والمرونة الاجتماعية والفعالية الذاتية الاجتماعية . وبعد الرجوع إلى الأدب المتعلق بإعداد مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، فقد تم التوصل إلى مجموعة من مقاييس الذكاء الاجتماعي ولكنها لا تناسب أغراض الدراسة الحالية، من حيث الفئة المستهدفة، وهي مرحلة المراهقة ، ومن حيث

الموضـوعات التـي أعـدت مـن أجلهـا فكـان مـن المقـاييس التـي ورد ذكرهـا لقيـاس الـذكاء الاجتماعي:

- مقيـاس جامعـة جـورج واشـنطن (George Washington Intelligence Test) والذي يشمل على خمسة اختبارات فرعية .
- مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي .
- اختبار الاستبصار الاجتماعي (Social Insight Test) من إعداد شابن (Chapin).

وبعـد الاطـلاع علـى تلـك المقـاييس تـم الاسـتفادة منهـا فـي كتابـة الفقـرات وصـياغتها، وبناء مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي على غرار تلك المقاييس.

أعـدت الباحثـة (٥٩) فقـرة للمقيـاس فـي صـورته الأوليـة، وقـد صـيغت الفقـرات علـى شـكل مواقـف اجتماعيـة خاصـة بكـل فقـرة مـن الفقـرات، ثـم أتبعـت الفقـرة بأربعـة بـدائل تمثـل سـلوكات اجتماعيـة، و روعـي أن تكـون البـدائل متدرجـة مـن حيـث درجـة السـلوك الاجتمـاعي المتضـمن فيهـا، إذ تكـون الإجابـة عليهـا مـن خـلال اختيـار البـديل الـذي يعتقـد المراهـق أن مضـمونه يحـاكي طريقتـه فـي التعامـل مـع ذلـك الموقـف، وأعطيـت البـدائل أوزانـاً تراوحـت مـن (١-٤) درجـات فأعطيـت أربـع علامـات للبـديل الـذي يمثـل سـلوكاً اجتماعيـا أكثـر وأقـرب إلـى المهـارة (ممـثلا للمهـارة) وثـلاث علامـات للسـلوك الاجتمـاعي الـذي يمثـل سـلوكاً اجتماعيـاً بدرجـة أقـل ممـا هـو فـي البـديل الرابـع، وعلامتـان للبـديل الـذي يمثـل سـلوكاً أقـل اجتماعيـة، وعلامـة واحـدة للبـديل الـذي يمثـل سـلوكاً ذي مسـتوى متـدني من امتلاك المهارة. وقد تم مراعاة مجموعة من الأمور في بناء المقياس، منها :

- أن تكون الفقرة بسيطة ومباشرة وتحاكي لغة الطلبة المراهقين.
- أن لا يكون في الفقرة بعد ثقافي محدد بل تتسم بالعمومية .
- أن لا يكون في الفقرة تعبيرات تدعو المراهق إلى التحيز في الإجابة .

ونظمـت الفقـرات فـي قائمـة خاصـة بكـل مهـارة مـن تلـك المهـارات، حيـث ضـمت القائمـة بصـورتها الأوليـة (٥٩) موزعـة علـى كـل مهـارة مـن مهـارات الـذكاء الاجتمـاعي بمـا يقـارب (١٥) فقـرة لكـل مهـارة مـن مهـارات الـذكاء الاجتمـاعي. أنظـر الملحق (٢) .

ثالثاً: التوصل إلى الخصائص السيكومترية للفقرات

تم التوصل إلى بيانات عن فاعلية الفقرات في المقياس الذي تم إعداده لقياس مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين عن طريق عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال النمو، والقياس والتقويم والتعليم، من أساتذة الجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت؛ لإبداء الرأي بشأن دقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، ومدى قياسها للبعد الذي تم تصنيفها ضمنه، وملاءمة الأوزان للبدائل، ومدى ملاءمتها لمرحلة المراهقة، كما تم تطبيق المقياس الذي احتوى على الفقرات بعد إجراء التعديل اللازم عليها في- ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين- حيث تكوّن المقياس بصورته النهائية من(٤٠) فقرة موزعة على الأبعاد الفرعية للمقياس، على عينة مكونة من (٤٠) طالبا تم اختيارهم بشكل عشوائي من الصفوف السابع والتاسع الأساسيين والأول ثانوي (خارج نطاق العينة الرئيسية للدراسة) وذلك بهدف الوقوف على مدى وضوح الفقرات، والتوصل إلى مؤشرات عن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ومعامل ارتباط كل الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

رابعاً: غربلة الفقرات

بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها حول الفقرات من خلال ملاحظات المحكمين، تم حصر الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها تمثل المهارة المشار إليها بحيث تم حذف أية فقرة اتفق محكمان أو أكثر على ضرورة استبعادها، ثم تم انتقاء عشر فقرات من الفقرات التي توفر إجماع من المحكمين على أنها ممثلة لكل مهارة من المهارات الأربع وذلك بالاعتماد على مدى ملاءمتها للمرحلة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة، والتوصل إلى الصورة النهائية لفقرات مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي بحيث

وضعت الفقرات في قائمة مكونة من أربعين فقرة بعد أن تم إعادة صياغتها وتعديلها.

خامساً: الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: الصدق:

تم التوصل إلى دلالات عن صدق مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي عن طريق إتباع الإجراءات التالية :

أ- **صدق البناء (صدق المفهوم) :**

للتوصل إلى مؤشرات عن صدق البناء لمقياس مهارات الذكاء الإجتماعي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالباً، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يبين معاملات الارتباط.

جدول٢ : مدى معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

	أبعاد مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي	رقم الفقرات	مدى معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	مدى معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس
١	الحساسية تجاه مشاعر الآخرين	١-١٠	.٣٨٤*-.٥٦١*	٢٥٤*-٤٥٧*
٢	القيادة والتواصل	١١-٢٠	.٤٣٩*- .٥٧٢*	.٢٩٨*-.٥٢٠*
٣	المرونة الاجتماعية	٢١-٣٠	٤١٩*-٥٧٢*	.٣١٦*-.٥١٧*
٤	الفعالية الذاتية الاجتماعية	٣١-٤٠	٢٤١*-٤٩٨*	.٣١٧*-.٦٠٢*

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها كانت أعلى من (٠.٣٠) مما يدل على قدرة تميزية جيدة، حيث انحصرت قيم معاملات الارتباط بيرسون للأبعاد بين (*٢٤١.-*٥٧٢.)، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما يتضح من الجدول (٢) مدى الارتباط بين الأداء على البعد والأداء على المقياس ككل، ويتبين أن جميع هذه القيم *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يؤكد على تمتع أداة القياس بصدق البناء.

ب- **الصدق الظاهري والمنطقي للمقياس :**

تم التوصل إلى دلالات عن الصدق الظاهري والمنطقي للمقياس، عن طريق عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت ممن هم مختصون في مجال علم النفس التربوي، النمو، أو القياس والتقويم أو التعلم والتعليم أنظر الملحق (٢) ، حيث طلب من كل محكم من المحكمين المتخصصين إبداء رأيه في الفقرات الواردة في المقياس وفق المعايير التالية :

- وضوح الصياغة اللغوية للفقرة .
- درجة تعلق الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه.
- دقة توزيع الأوزان على البدائل.
- مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة من حيث اللغة والمضمون.

وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء حذف (١٩) فقرة من فقرات المقياس، وتعديل الفقرات وفقاً لاقتراحات المحكمين، وبذلك أصبح عدد الفقرات التي تكون منها المقياس والتي اعتبرها المحكمون ممثلة للمهارات المكونة للمقياس (٤٠) فقرة، موزعة على النحو التالي:

- الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، الفقرات من(١- ١٠).
- القيادة والتواصل مع الآخرين، الفقرات من (١١- ٢٠).
- المرونة الاجتماعية، الفقرات من (٢١- ٣٠).
- الفعالية الذاتية الاجتماعية، الفقرات من (٣١- ٤٠) .

كذلك تعطي الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بناء المقياس والتزامها بالأبعاد المندرجة تحتها التي تعد صفات الشخص الذكي اجتماعياً والتي توصف بأنها مهارات

الـذكاء الاجتمـاعي وفقـاً لنمـوذج فـورد (Ford) مؤشـراً علـى الصـدق المنطقـي للمقيـاس، حيـث جـرى توضـيح مفهـوم الـذكاء الاجتمـاعي، وتحديـد الجوانـب المكونـة لـه وتعريـف الأبعاد المكونة لكل جانب، وتمثيل الأبعاد بعدد ملائم من الفقرات.

ثانياً: الثبات

تـم التحقـق مـن ثبـات المقيـاس باسـتخدام نـوعين مـن الثبـات، همـا: **طريقـة الإعـادة، والاتسـاق الـداخلي** مـن خـلال **معامـل كرونبـاخ ألفـا**، حيـث يشـير ثبـات المقيـاس إلـى تجـانس فقرات المقياس من حيث المحتوى.

أ- معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة :.

لاسـتخراج معامـل الثبـات بطريقـة الإعـادة تـم اختيـار عينـة مـن الطلبـة المـراهقين تكونـت مـن (٤٠) مراهقـاً، وطبـق علـيهم المقيـاس للمـرة الأولـى، ثـم أعيـد تطبيقـه علـى نفس العينـة بفاصـل زمنـي قـدره أسـبوع مـن زمـن التطبيـق الأول، مـن ثـم تـم حسـاب معامـل الثبـات باسـتخدام معامـل ارتبـاط بيرسـون، فكانـت قيمـة معامـل الثبـات (٠.٩٠) للمقيـاس ككـل أمـا للأبعـاد الفرعيـة فقـد تراوحـت معـاملات الارتبـاط من (٠.٧٦) إلى (٠.٨١)، كما يتضح من الجدول (٣).

جدول ٣: معاملات الثبات بطريقة الإعادة لأبعاد المقياس

أبعاد مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي	عدد الفقرات	معاملات الثبات بطريقة الإعادة
الحساسية تجاه مشاعر الآخرين	١٠	٠.٨٠
القيادة والتواصل	١٠	٠.٧٦
المرونة الاجتماعية	١٠	٠.٨١
الفعالية الذاتية الاجتماعية	١٠	٠.٧٧

ب- معامل الثبات كرونباخ ألفا (إحصائيات الفقرة).

تـم حسـاب معامـل ثبـات المقيـاس وذلـك باسـتخدام معامـل الاتسـاق الـداخلي وفـق معادلـة كرونبـاخ ألفـا، وكانـت قيمـة هـذا المعامـل (٨٧.٥) للمقيـاس ككـل، أمـا للأبعـاد فتراوحـت قيمـه بـين (٠.٦٠) و(٠.٧٨)، وقـد اعتبـرت هـذه المعـاملات مقبولة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول ٤: معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

أبعاد مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي	عدد الفقرات	معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الحساسية تجاه مشاعر الآخرين	١٠	,٦٨
القيادة والتواصل مع الآخرين	١٠	,٧٨
المرونة الاجتماعية	١٠	,٦٠
الفعالية الذاتية الاجتماعية	١٠	,٦٣

وبناء على مؤشرات الصدق والثبات، اعتبر المقياس ملائماً لأغراض استخدامه في إطار هذه الدراسة للوقوف على تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين.

إجراءات تطبيق المقياس:

بعد تعديل المقياس ليناسب الفئة المستهدفة (المراهقين) في البيئة الأردنية، تم إتباع الإجراءات التالية :

- تم التقدم بكتاب رسمي من الجامعة الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم ورئاسة وكالة الغوث، للحصول على الموافقة الرسمية للتطبيق الميداني للدراسة وقد قام المسؤولون بالوزارة بالموافقة على إجراء الدراسة وتقديم المساعدة المطلوبة، ومخاطبة مديريتي تربية عمان الثانية وتربية لواء عين الباشا قام المسؤولون في رئاسة وكالة الغوث بمخاطبة المدارس التابعة لوكالة الغوث– مخيم البقعة لتقديم المساعدة المطلوبة.

- تم التقدم بكتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم إلى مديريتي عمان الثانية وتربية لواء عين الباشا وقام المسؤولون بالموافقة على إجراء الدراسة وتزويد الباحثة بكتاب رسمي موجه إلى مديري ومديرات المدارس لتسهيل مهمة الباحثة عند تطبيق أداة الدراسة، وتقديم المساعدة المطلوبة .

- قامت الباحثة بزيارة المدارس المعنية وشرحت لإدارتها طبيعة الدراسة التي تقوم بها ومتطلبات تطبيق المقياس والمدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق .

- تطلب التطبيق في كل مدرسة يوماً واحداً بواقع شعبتين إلى ثلاث شعب صفية، حصة صفية للتطبيق على كل من طلبة السابع الأساسي وطلبة التاسع الأساسي وطلبة الأول ثانوي.

- جرى تطبيق تطبيق أداة الدراسة بعد الحصول على الموافقة الرسمية على ذلك وراعت أن يكون تطبيق أداة الدراسة مع بداية اليوم الدراسي بإتباع مايلي:

  - تم اختيار شعبة صفية من شعب الصف السابع الأساسي وشعبة صفية من شعب الصف التاسع الأساسي وشعبة صفية من شعب الصف الأول ثانوي وكان ذلك وفقاً للبرنامج الدراسي للحصص بالتنسيق مع الإدارة المدرسية.

  - تم تعريف الطلبة بنفسها وبطبيعة البحث الذي تقوم به، وشرح فقرات المقياس المستخدم، وأوضحت لهم أن المقياس الذي سيجري تطبيقه المقصود منه أغراض البحث العلمي فقط،، وأن درجاتهم في هذا المقياس ستعامل بسرية تامة وليس لها علاقة بالتحصيل الدراسي.

  - توزيع مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي ونموذج الإجابة عن فقراتها، وإعطاء فكرة عامة عن المقياس وورقة الإجابة، من حيث عدد الفقرات التي تشتمل عليها، وأوراق الإجابة من حيث التعرف عليها وما تشتمل عليه، وذلك لمساعدة الطلبة على استيعاب أفضل أثناء قراءة التعليمات، حيث قرأت الباحثة التعليمات الواردة في الصفحة الأولى من الملحق رقم (١) بصوت مرتفع وببطء، كما شرحت المثال على السبورة ومن ثم طلبت من الطلبة الإجابة على الفقرة الأولى فقط، ومتابعة كل طالب وخاصة طلبة الصف السابع الأساسي للتأكد من أن جميع الطلبة قد فهموا كيفية الإجابة، وقد قامت بمساعدة الطلبة الذين لم يعرفوا ذلك، ومن ثم طلبت منهم الإجابة عن السؤال الثاني، وتابعت جميع الإجابات للتأكد من فهم التعليمات والإجابة بدقة، وبعد ذلك تم الإيعاز للطلبة الاستمرار في الإجابة عن جميع الفقرات، وقد تم استثناء أوراق الطلبة الذين ل يقرؤون أو لديهم مشاكل في استيعاب التعليمات.

  - تم تطبيق المقياس بصورة جمعية في الغرف الصفية المدرسية، وتراوح زمن تطبيق المقياس مابين (٤٠ – ٥٠) دقيقة.

- أدخلت إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي يدوياً باستخدام الحاسوب، هذا وقد تم تحليل البيانات باستخدام برمجية(PSS).

التصميم والتحليل الإحصائي:

تعد هذه الدراسة وصفية ارتباطية، وقد طبق مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي على أفراد عينة الدراسة من أجل جمع البيانات، ثم تم إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي على المتغيرات المستقلة التالية:

- الجنس: ذكور، إناث.
- المرحلة العمرية للمراهقة (مراهقة مبكرة، مراهقة متوسطة ومراهقة متأخرة)
- المنطقة السكنية وتمثل مناطق سكنية متباينة من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي (مخيم البقعة، منطقة لواء الجامعة).

المتغير التابع:

مستوى الأداء على مهارات الذكاء الاجتماعي الأربع المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي الخاص بالطلبة المراهقين والمعد من قبل الباحثة في البيئة الأردنية :

- الحساسية تجاه مشاعر الآخرين.
- القيادة والتواصل مع الآخرين .
- المرونة الاجتماعية.
- الفعالية الذاتية الاجتماعية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات باستخدام برنامج (SPSS) .

إجراءات تصحيح الأداء على المقياس :

روعي عند بناء فقرات مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي الخاص بالمراهقين في البيئة الأردنية أن تكون البدائل الأربعة التي تعرض على المراهق في كل موقف

من المواقف التي تضمنها المقياس متدرجة من حيث درجة السلوك الاجتماعي المتضمن فيها، حيث تم إعطاء البدائل أوزاناً بالاعتماد على ذلك، فالبديل الذي يعبر عن سلوك اجتماعي أكثر يأخذ الوزن (أربع درجات) أما البديل الأقل اجتماعياً مما هو في البديل الرابع فيأخذ الوزن (ثلاث درجات) أما البديل الأقل اجتماعياً مما هو في البديل الثالث فيأخذ الوزن (درجتان)، في حين يكون وزن البديل الرابع والذي يضم السلوك اللاإجتماعي (ذي المستوى المتدني اجتماعياً)، فيأخذ درجة واحدة .

وقد اعتمد توزيع الأوزان على البدائل على ما جاء في الأدب النظري، وعلى الأخذ بآراء المحكمين المختصين في علم النفس التربوي النمو، والقياس والتقويم، والتعليم، حيث طلب إليهم عند التحكيم إبداء الرأي حول الأوزان المعطاة للبدائل وترتيب تلك الأوزان.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة كل على حدة، حيث سيتم عرض إجابة كل من:

السؤال الأول: ما مستوى الأداء على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين من الجنسين؟ .

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الاجتماعي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من الأبعاد التي يتألف منها المقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب علي مقياس الذكاء الاجتماعي والأبعاد الفرعية التي يتكون منها

أبعاد الذكاء الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
الحساسية تجاه الآخرين	٣.٣١	٠.٤٤	١	مرتفع
السمات القيادية والتواصل	٣.٢٣	٠.٥٤	٢	مرتفع
المرونة الاجتماعية	٣.١٤	٠.٥٥	٣	مرتفع
الفعالية الذاتية	٣.٠٦	٠.٥٠	٤	مرتفع
الدرجة الكلية	٣.١٩	٠.٤٠		مرتفع

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة كان مرتفعا بشكل عام حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس يساوي (٣.١٩) وبانحراف معياري (٠.٤٠)، كما كان مستوى الطلاب مرتفعا أيضا في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي التي يتألف منها المقياس، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على الأبعاد الفرعية بين (٣.٠٦-٤.٣١)، وقد كانت أعلى درجة للطلاب على بعد الحساسية تجاه الآخرين بمتوسط حسابي (٣.٣١) وانحراف معياري (٠.٤٤)، تلاها بعد السمات القيادية والتواصل بمتوسط حسابي (٣.٢٣) وانحراف معياري (٠.٥٤)، ثم بعد المرونة الاجتماعية بمتوسط حسابي (٣.١٤) وانحراف معياري (٠.٥٠) وأخيرا بعد الفاعلية الذاتية بمتوسط حسابي (٣.٠٦) وانحراف معياري (٠.٤٠).

للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغيرات مرحلة المراهقة والجنس والمنطقة السكنية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية التي يتألف منها المقياس وفقا لمتغيرات الدراسة المستقلة، واستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MAOVA) وتحليل التباين الثلاثي لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية للمقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية على مقياس الذكاء الاجتماعي

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغيرات مرحلة المراهقة والجنس والمنطقة السكنية

الجنس	المنطقة	المرحلة العمرية							
		المراهقة المبكرة		المراهقة المتوسطة		المراهقة المتأخرة		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	١	٣.٠٦	٠.٤٩	٣.١٣	٠.٤٤	٣.٢٩	٠.٣٦	٣.١٦	٠.٤٤
	٢	٣.٢٣	٠.٤٢	٣.٢٥	٠.٤٢	٣.١٢	٠.٤٠	٣.١٩	٠.٤١

الجنس	المنطقة	المرحلة العمرية							
		المراهقة المبكرة		المراهقة المتوسطة		المراهقة المتأخرة		المجموع	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	٣.١٤	٠.٤٦	٣.١٧	٠.٤٣	٣.٢١	٠.٣٩	٣.١٧	٠.٤٣
أنثى	١	٣.١٥	٠.٣٤	٣.٢٤	٠.٣٢	٣.٣٥	٠.٢٨	٣.٢٥	٠.٣٣
	٢	٢.٩٣	٠.٣٨	٣.١٦	٠.٤٣	٣.٣٣	٠.٣٧	٣.١٤	٠.٤٢
	المجموع	٣.٠٤	٠.٣٨	٣.٢٠	٠.٣٨	٣.٣٤	٠.٣٣	٣.٢٠	٠.٣٨
المجموع	١	٣.١١	٠.٤٢	٣.١٨	٠.٣٩	٣.٣٢	٠.٣٣	٣.٢٠	٠.٣٩
	٢	٣.٠٨	٠.٤٣	٣.١٩	٠.٤٢	٣.٢٢	٠.٤٠	٣.١٧	٠.٤٢
	المجموع	٣.٠٩	٠.٤٢	٣.١٩	٠.٤٠	٣.٢٧	٠.٣٧	٣.١٩	٠.٤٠

يتضح من النتائج في الجدول (٦) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغيرات الدراسة المستقلة وهي المرحلة العمرية والجنس والمنطقة ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائيا، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

جدول ٧: نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغيرات المرحلة المراهقة والجنس والمنطقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مرحلة المراهقة	٥.٠٨	٢	٢.٥٤	١٦.٦٤	٠.٠٠٠*
الجنس	٠.٠٧	١	٠.٠٧	٠.٤٣	٠.٥١٣
المنطقة السكنية	٠.٢٧	١	٠.٢٧	١.٧٨	٠.١٨٣
مرحلة المراهقة * الجنس	٢.١١	٢	١.٠٦	٦.٩٣	٠.٠٠١*
مرحلة المراهقة * المنطقة السكنية	٠.٤٧	٢	٠.٢٤	١.٥٦	٠.٢١٢
الجنس * المنطقة	١.٢٣	١	١.٢٣	٨.٠٦	٠.٠٠٥*
مرحلة المراهقة * الجنس * المنطقة	٣.٠٦	٢	١.٥٣	١٠.٠٥	٠.٠٠٠*
الخطأ	١٤٢.١١	٩٣٢	٠.١٥		
المجموع	١٥٤.٣٥	٩٤٣			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) في الدرجة على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي ترجع إلى اختلاف المرحلة العمرية ؟

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي للطلاب تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (١٦.٦٤) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥) . ولمعرفة بين أي من مرحلة من مراحل متغير مرحلة العمرية حدثت هذه الفروق تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول ٨: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغير مرحلة المراهقة

مرحلة المراهقة	المبكرة	المتوسطة
المتوسطة	*٠.١٠	
المتأخرة	*٠.١٨	*٠.٠٨

***دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).**

يتضح من الجدول (٨) أن الذكاء الاجتماعي كان يزداد بزيادة المرحلة العمرية حيث كانت هنالك فروق دالة إحصائيا بين المراحل العمرية الثلاث (المراهقة المبكرة، والمراهقة المتوسطة، والمراهقة المتأخرة)، وقد كانت الفروق لصالح المرحلة العمرية الأعلى في جميع الحالات كما يتضح من الجدول (٥)، حيث كانت المتوسطات الحسابية للطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة على التوالي (٣.٠٩، ٣.١٩، ٣.٢٧).

السؤال الثالث:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) في الدرجة على مقياس الذكاء الاجتماعي ترجع إلى متغير الجنس؟

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي للطلاب تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (٠.٤٣)،وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥) .

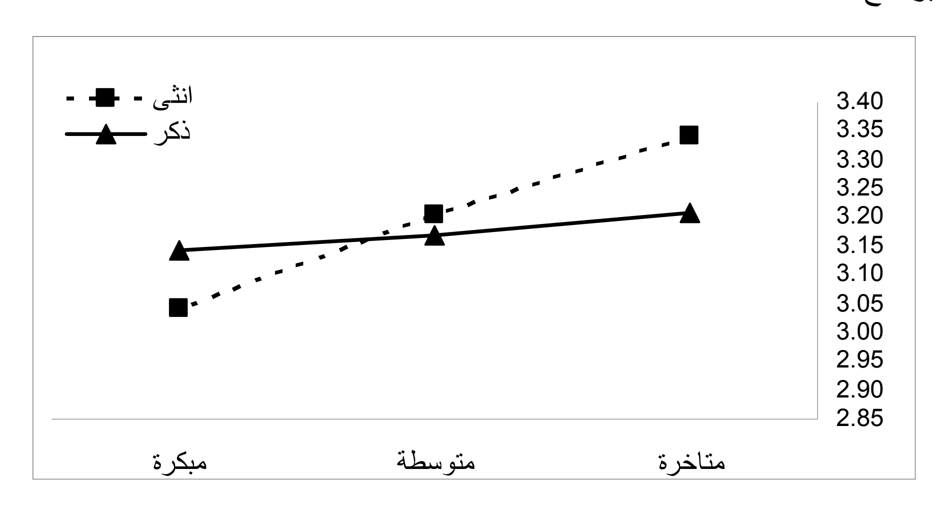
السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥٠.٠٥) في الدرجة على مقياس الذكاء الاجتماعي ترجع إلى متغير المنطقة السكنية؟

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي للطلاب تعزى لمتغير المنطقة السكنية، حيث كانت قيمة ف (١.٧٨)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥٠.٠٥).

السؤال الخامس: هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≥٠.٠٥) للتفاعل بين متغيرات: الجنس، المرحلة العمرية، المنطقة السكنية في الأداء على مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين؟

أ- التفاعلات الثنائية بين مرحلة المراهقة والجنس

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للذكاء الاجتماعي لدى الطلاب تعزى للتفاعل بين مرحلة المراهقة والجنس حيث كانت قيمة ف (٨.٠٦)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≥ ٠.٠٥)، والرسم البياني التالي يوضح هذا التفاعل.



شكل ١. رسم بياني يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والجنس لدرجات الطلاب الكلية على مقياس الذكاء الاجتماعي

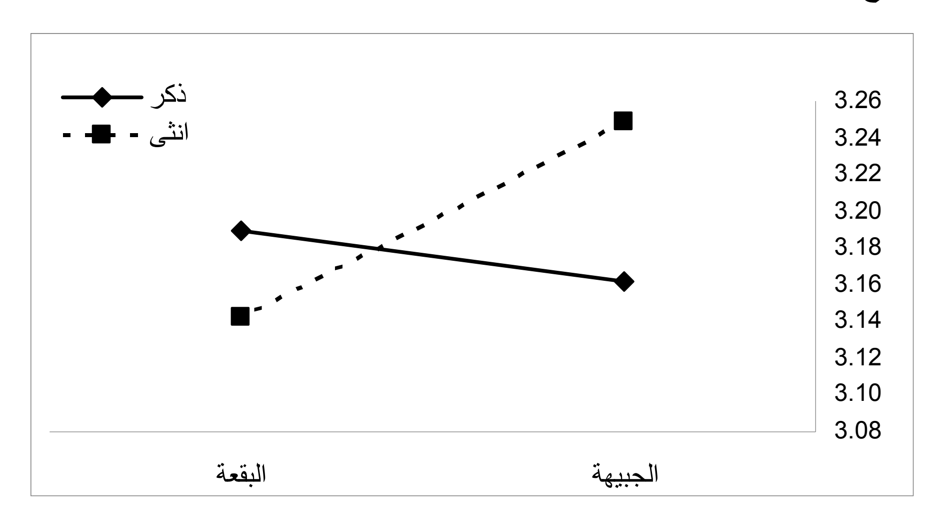
يتضح من الشكل (١) أن الذكاء الاجتماعي في مرحلة المراهقة المبكرة كان أعلى لدى الطلبة الذكور، بينما في مرحلتي المراهقة المتوسطة والمتأخرة كان الذكاء الاجتماعي أعلى لدى الإناث.

ب- التفاعلات الثنائية بين المرحلة العمرية والمنطقة

كما يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للذكاء الاجتماعي لدى الطلاب تعزى للتفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة، حيث كانت قيمة ف (١.٥٦)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≥ ٠.٠٥).

ج- التفاعلات الثنائية بين الجنس والمنطقة

كما يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للذكاء الاجتماعي لدى الطلاب تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة، حيث كانت قيمة ف (٦.٩٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≥ ٠.٠٥)، والرسم البياني التالي يوضح هذا التفاعل.

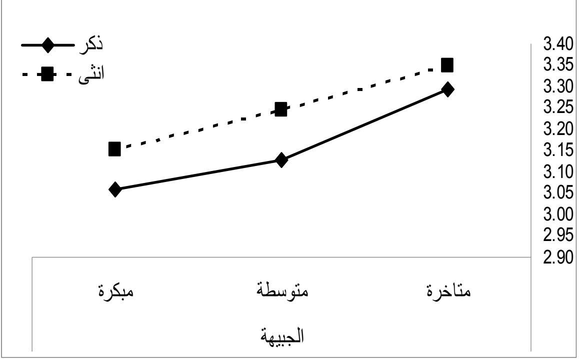


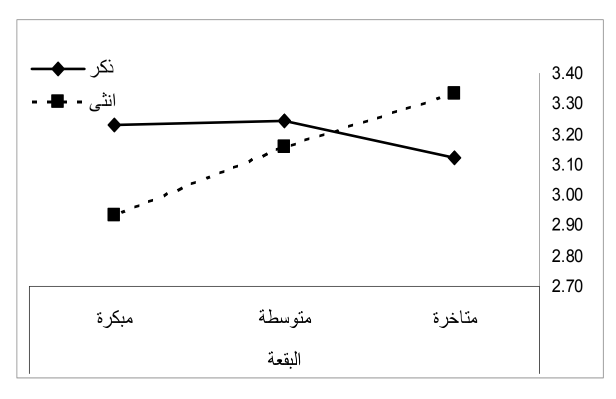
شكل٢. رسم بياني يوضح التفاعل الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الاجتماعي

يتضح من الشكل (٢) أن الذكاء الاجتماعي في منطقة الجبيهة كان أعلى لدى الذكور، بينما في منطقة البقعة فقط كان أعلى لدى الإناث.

د- التفاعل الثلاثي بين متغيرات مرحلة المراهقة والجنس والمنطقة

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للذكاء الاجتماعي لدى الطلاب تعزى للتفاعل بين متغيرات مرحلة المراهقة والجنس والمنطقة حيث كانت قيمة "ف" (٨.٠٦)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≥ ٠.٠٥)، والشكل (٣) يوضح هذا التفاعل.





شكل ٣. رسم بياني يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والجنس والمنطقة لدرجات طلاب الكلية على مقياس الذكاء الاجتماعي

يتضح من الرسم البياني للمتوسطات الحسابية في الشكل (٣) أن الإناث كن أكثر ذكاء اجتماعيا في جميع المراحل في منطقة الجبيهة، أما في منطقة البقعة فقد كان الذكور أكثر ذكاء اجتماعيا في مرحلة المراهقة المبكرة، والإناث أكثر ذكاء اجتماعيا في مرحلة المراهقة المتأخرة بينما كان ذكاء الإناث والذكور متقارب جدا في مرحلة المراهقة المتوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعي

جدول ٩: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغيرات مرحلة المراهقة والجنس والمنطقة السكنية

البعد	الجنس	المنطقة	المرحلة العمرية							
			المراهقة المبكرة		المراهقة المتوسطة		المراهقة المتأخرة		المجموع	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحساسية تجاه الآخرين	ذكر	الجبيهة	٣.١٦	٠.٥٦	٣.١٦	٠.٥٥	٣.٤٠	٠.٣٦	٣.٢٥	٠.٥١
		البقعة	٣.٣٠	٠.٤٦	٣.٣٢	٠.٥٠	٣.٣٤	٠.٤٣	٣.٣٢	٠.٤٦
		المجموع	٣.٢٣	٠.٥٢	٣.٢٢	٠.٥٤	٣.٣٨	٠.٣٩	٣.٢٨	٠.٤٩
	أنثى	الجبيهة	٣.٣١	٠.٣٩	٣.٣٨	٠.٣٦	٣.٤٢	٠.٣٥	٣.٣٧	٠.٣٧
		البقعة	٣.٢٦	٠.٤٠	٣.٢٣	٠.٤٩	٣.٤٣	٠.٢٩	٣.٣٠	٠.٤١
		المجموع	٣.٢٨	٠.٣٩	٣.٣١	٠.٤٣	٣.٤١	٠.٣٢	٣.٣٤	٠.٣٩
	المجموع	الجبيهة	٣.٢٣	٠.٤٩	٣.٢٦	٠.٤٨	٣.٤١	٠.٣٥	٣.٣٠	٠.٤٥
		البقعة	٣.٢٨	٠.٤٣	٣.٢٧	٠.٥٠	٣.٣٨	٠.٣٧	٣.٣١	٠.٤٣

البعد	الجنس	المنطقة	المرحلة العمرية							
			المراهقة المبكرة		المراهقة المتوسطة		المراهقة المتأخرة		المجموع	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السمات القيادية والتواصل	ذكر	المجموع	٣.٢٥	٠.٤٦	٣.٢٦	٠.٤٩	٣.٤٠	٠.٣٦	٣.٣١	٠.٤٤
		الجبيهة	٣.٠٢	٠.٥٤	٣.١٢	٠.٥٤	٣.٣٥	٠.٤٨	٣.١٧	٠.٥٣
		البقعة	٣.٢٠	٠.٥٤	٣.٣٦	٠.٥٢	٣.١٠	٠.٥٤	٣.٢٠	٠.٥٤
		المجموع	٣.١١	٠.٥٤	٣.٢١	٠.٥٤	٣.٢٢	٠.٥٣	٣.١٨	٠.٥٤
	انثى	الجبيهة	٣.١٢	٠.٤٣	٣.٢٦	٠.٤٣	٣.٤٨	٠.٤٠	٣.٢٩	٠.٤٤
		البقعة	٣.١١	٠.٧٨	٣.٢٢	٠.٥٠	٣.٤٦	٠.٥١	٣.٢٧	٠.٦٢
		المجموع	٣.١٢	٠.٦٣	٣.٢٤	٠.٤٦	٣.٤٧	٠.٤٦	٣.٢٨	٠.٥٤
	المجموع	الجبيهة	٣.٠٧	٠.٤٩	٣.١٩	٠.٤٩	٣.٤١	٠.٤٥	٣.٢٢	٠.٤٩
		البقعة	٣.١٥	٠.٦٧	٣.٢٨	٠.٥١	٣.٢٧	٠.٥٦	٣.٢٣	٠.٥٩
		المجموع	٣.١١	٠.٥٩	٣.٢٣	٠.٥٠	٣.٣٤	٠.٥١	٣.٢٣	٠.٥٤
المرونة الاجتماعية	ذكر	الجبيهة	٣.٠٦	٠.٦١	٣.٠٩	٠.٥٥	٣.٢٩	٠.٦١	٣.١٥	٠.٥٩
		البقعة	٣.٢٣	٠.٤٩	٣.٢٥	٠.٥٧	٣.١٣	٠.٥٣	٣.١٩	٠.٥٣
		المجموع	٣.١٤	٠.٥٦	٣.١٥	٠.٥٦	٣.٢١	٠.٥٨	٣.١٧	٠.٥٧
	انثى	الجبيهة	٣.١١	٠.٤٦	٣.١٥	٠.٥١	٣.٣٤	٠.٤٢	٣.٢٠	٠.٤٨
		البقعة	٢.٦٩	٠.٥٩	٣.١٤	٠.٥٢	٣.٢٦	٠.٤٨	٣.٠٣	٠.٥٨
		المجموع	٢.٩٠	٠.٥٧	٣.١٥	٠.٥١	٣.٣٠	٠.٤٥	٣.١٢	٠.٥٤
	المجموع	الجبيهة	٣.٠٨	٠.٥٤	٣.١٢	٠.٥٣	٣.٣١	٠.٥٣	٣.١٧	٠.٥٤
		البقعة	٢.٩٦	٠.٦٠	٣.١٩	٠.٥٤	٣.١٩	٠.٥١	٣.١١	٠.٥٦
		المجموع	٣.٠٢	٠.٥٧	٣.١٥	٠.٥٤	٣.٢٥	٠.٥٢	٣.١٤	٠.٥٥
الفعالية الذاتية	ذكر	الجبيهة	٢.٩٩	٠.٥٧	٣.١٣	٠.٤٨	٣.١٢	٠.٤٨	٣.٠٩	٠.٥١
		البقعة	٣.١٨	٠.٥٣	٣.٠٤	٠.٤٢	٢.٩١	٠.٥٢	٣.٠٤	٠.٥١
		المجموع	٣.٠٩	٠.٥٦	٣.١٠	٠.٤٦	٣.٠٢	٠.٥١	٣.٠٧	٠.٥١
	انثى	الجبيهة	٣.٠٧	٠.٤٦	٣.١٨	٠.٤٠	٣.١٧	٠.٤٢	٣.١٥	٠.٤٣
		البقعة	٢.٦٧	٠.٤٤	٣.٠٣	٠.٥٢	٣.١٩	٠.٥٣	٢.٩٧	٠.٥٤
		المجموع	٢.٨٧	٠.٤٩	٣.١٢	٠.٤٦	٣.١٨	٠.٤٨	٣.٠٦	٠.٥٠
	المجموع	الجبيهة	٣.٠٣	٠.٥٢	٣.١٥	٠.٤٤	٣.١٤	٠.٤٦	٣.١١	٠.٤٧
		البقعة	٢.٩٣	٠.٥٥	٣.٠٤	٠.٤٨	٣.٠٥	٠.٥٤	٣.٠٠	٠.٥٣
		المجموع	٢.٩٨	٠.٥٤	٣.١٠	٠.٤٦	٣.١١	٠.٥٠	٣.٠٦	٠.٥٠

يتضح من النتائج في الجدول (٩) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب علـى أبعـاد مقيـاس الـذكاء الاجتمـاعي وفقـا لمتغيـرات الدراسـة المسـتقلة وهـي المرحلـة العمريـة والجنس والمنطقة ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائيا، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

جدول ١٠: نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي

	لامدا	ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المرحلة العمرية	٠.٠٥	٦.٢٤	٨	٠.٠٠*
الجنس	٠.٠٢	٥.٣٧	٤	٠.٠٠*
المنطقة السكنية	٠.٠٢	٤.٢٣	٤	٠.٠٠*
المرحلة * الجنس	٠.٠٥	٥.٧٨	٨	٠.٠٠*
المرحلة * المنطقة السكنية	٠.٠٣	٣.١٤	٨	٠.٠٠*
الجنس * المنطقة السكنية	٠.٠١	٣.٢٤	٤	٠.٠١*
المرحلة * الجنس * المنطقة السكنية	٠.٠٤	٥.٢٤	٨	٠.٠٠*

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$٠.٠٥).

يتضـح مـن الجـدول ١٠ وجـود فـروق دالـة إحصـائيا فـي أبعـاد مقيـاس الـذكاء الاجتمـاعي تعزى لمتغيرات

- المرحلة العمرية، حيث كانت قيمة لامدا (٠.٠٥) وقيمة فـ(٦.٢٤).
- الجنس، حيث كانت قيمة لامدا (٠.٠٢) وقيمة فـ(٥.٣٧).
- المنطقة السكنية، حيث كانت قيمة لامدا (٠.٠٢) وقيمة فـ(٤.٢٣).
- المرحلة العمرية*الجنس، حيث كانت قيمة لامدا (٠.٠٥) وقيمة فـ(٥.٧٨).
- المرحلة العمرية*المنطقة السكنية، حيث كانت قيمة لامدا (٠.٠٣) وقيمة فـ(٣.١٤).
- الجنس*المنطقة السكنية، حيث كانت قيمة لامدا (٠.٠١) وقيمة ف (٣.٢٤).
- المرحـل العمريـة*الجـنس*المنطقـة السـكنية، حيـث كانـت قيمـة لامـدا (٠.٠٤) وقيمـة "ف" (٥.٢٤).

ولمعرفة في أي بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وجدت هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج. كما هو مبين في الجدول (١١)

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) في الدرجة على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي ترجع إلى اختلاف المرحلة العمرية؟ .

جدول ١١: نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغير المرحلة العمرية

البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	٣.٧٠١	٢	١.٨٥١	٩.٧٦٨	*٠.٠٠٠
السمات القيادية والتواصل	٨.٤٠٨	٢	٤.٢٠٤	١٥.٣٤٤	*٠.٠٠٠
المرونة الاجتماعية	٨.٤١٩	٢	٤.٢٠٩	١٤.٨٦٨	*٠.٠٠٠
الفعالية الذاتية	٢.٧٥٨	٢	١.٣٧٩	٥.٨٧٠	*٠.٠٠٣

***دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).**

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المرحلة العمرية في جميع أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وهي (الحساسية تجاه الآخرين، والسمات القيادية والتواصل، والمرونة الاجتماعية، والفعالية الذاتية) حيث كانت قيمة ف على التوالي(٩.٧٦٨، ١٥.٣٤٤، ١٤.٨٦٨، ٥.٨٧٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≥ ٠.٠٥)، ولمعرفة بين أي من فئات متغير المرحلة العمرية حصلت هذه الفروق تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول ١٢: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغير مرحلة المراهقة

البعـد	مرحلة المراهقة	المبكرة	المتوسطة
الحساسية تجاه الآخرين	المتوسطة	٠.٠١	
	المتأخرة	*٠.١٥	*٠.١٤
السمات القيادية والتواصل	المتوسطة	*٠.١٢	
	المتأخرة	*٠.٢٣	*٠.١١
المرونة الاجتماعية	المتوسطة	*٠.١٣	
	المتأخرة	*٠.٢٣	*٠.١٠

الفعالية الذاتية	المتوسطة	*٠.١٢	
	المتأخرة	*٠.١٣	٠.٠١

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

يتضح من الجدول (٨) أن الذكاء الاجتماعي كان يزداد مع ازدياد العمر في أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي في معظم الحالات، كما يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين المراحل العمرية الثلاث لصالح الفئات العمرية الأعلى باستثناء الفروق بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة في بعد الحساسية تجاه الآخرين، والفروق بين مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة المراهقة المتوسطة في بعد الفاعلية الذاتية التي لم تكن ذات دلالة إحصائية. حيث كانت المتوسطات الحسابية للمراحل العمرية ابتداء من مرحلة المراهقة المبكرة وانتهاء بمرحلة المراهقة المتأخرة على التوالي لبعد الحساسية تجاه الآخرين (٣.٢٥،، ٣.٢٦، ٣.٤٠)، ولبعد السمات القيادية والتواصل (٣.١١، ٣.٢٣، ٣.٣٤)، ولبعد المرونة الاجتماعية (٣.٠٢، ٣.١٥، ٣.٢٥)، ولبعد الفاعلية الذاتية (٢.٩٨، ٣.١٠، ٣.١١).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) في الدرجة على مقياس الذكاء الاجتماعي ترجع إلى متغير الجنس؟

جدول ١٣: نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس

البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	٠.٥٨٠	١	٠.٥٨٠	٣.٠٦٤	٠.٠٨٠
السمات القيادية والتواصل	١.٦٧٤	١	١.٦٧٤	٦.١١٠	*٠.٠١٤
المرونة الاجتماعية	٠.٨٢٤	١	٠.٨٢٤	٢.٩١١	٠.٠٨٨
الفعالية الذاتية	٠.٠١٣	١	٠.٠١٣	٠.٠٥٦	٠.٨١٤

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغير الجنس في الأبعاد التالية:

- الحساسية تجاه الآخرين، حيث كانت قيمة ف (٣.٠٦٤) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- المرونة الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف (٢.٩١١)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- الفعالية الذاتية، حيث كانت قيمة ف (٠.٠٥٦)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

كما يتضح من النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في بعد السمات القيادية والتواصل، حيث كانت قيمة ف (٦.١١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥)، وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي للإناث (٣.٢٨) بينما كان المتوسط الحسابي للذكور (٣.١٨) كما يتضح من الجدول (٩).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) في الدرجة على مقياس الذكاء الاجتماعي ترجع إلى متغير المنطقة السكنية؟

جدول ١٤: نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغير المنطقة

البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	٠.٠١٣	١	٠.٠١٣	٠.٠٧١	٠.٧٩٠
السمات القيادية والتواصل	٠.٠٦١	١	٠.٠٦١	٠.٢٢٤	٠.٦٣٦
المرونة الاجتماعية	٠.٧٤٣	١	٠.٧٤٣	٢.٦٢٦	٠.١٠٥
الفعالية الذاتية	٢.٤٩٢	١	٢.٤٩٢	١٠.٦٠٥	*٠.٠٠١

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغير المنطقة في الأبعاد التالية:

- الحساسية تجاه الآخرين، حيث كانت قيمة ف(٠.٠٧١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

- السمات القيادية والتواصل، حيث كانت قيمة ف (٠.٢٢٤)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

- المرونة الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف(٢.٦٢٦)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

كما يتضح من النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في بعد الفعالية الذاتية، حيث كانت قيمة ف (١٠.٦٠٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥)، وقد كانت هذه الفروق لصالح طلاب منطقة الجبيهة، حيث كانت المتوسط الحسابي للإناث (٣.١١) بينما كان المتوسط الحسابي للذكور (٣.٠٠) كما يتضح من الجدول (٩).

السؤال الخامس: هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) للتفاعل بين متغيرات : الجنس، المرحلة العمرية، المنطقة السكنية في الأداء على مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين؟

أ- التفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة العمرية والجنس

جدول ١٥. نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا للتفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والجنس

البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	٠.٠٢٨	٢	٠.٠١٤	٠.٠٧٤	٠.٩٢٩
السمات القيادية والتواصل	٣.٠٣٢	٢	١.٥١٦	٥.٥٣٢	٠.٠٠٤
المرونة الاجتماعية	٤.٣٧٤	٢	٢.١٨٧	٧.٧٢٤	٠.٠٠٠
الفعالية الذاتية	٥.٨٣٧	٢	٢.٩١٩	١٢.٤٢٢	٠.٠٠٠

***دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).**

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والجنس في ثلاث أبعاد هي

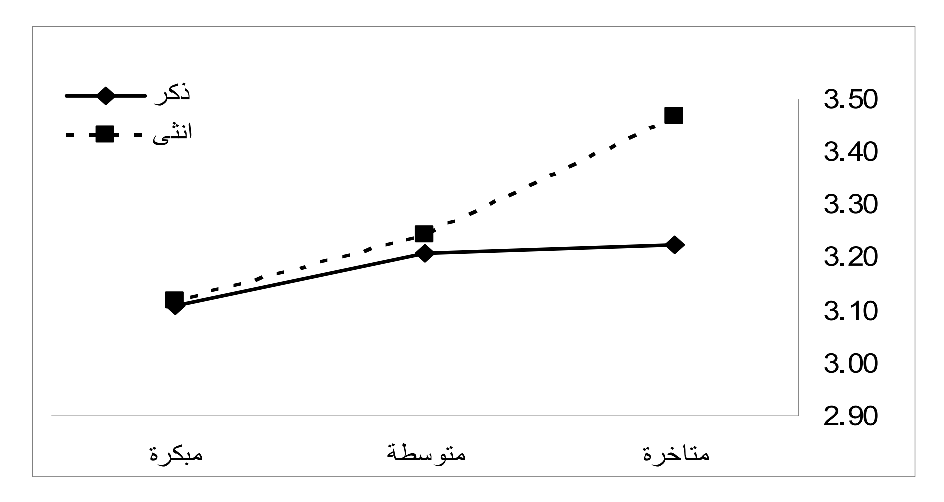
- بعد السمات القيادية والتواصل، حيث كانت قيمة ف (٥.٥٣٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- بعد المرونة الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف (٧.٧٢٤)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- بعد الفعالية الذاتية، حيث كانت قيمة ف (١٢.٤٢٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

وتوضح الرسوم البيانية التالية التفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والجنس في الأبعاد السابقة.



شكل ٤. رسم بياني يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والجنس لدرجات الطلاب الكلية في بعد المرونة الاجتماعية

يتضح من الرسم البياني في الشكل (٤) المرونة الاجتماعية لدى الذكور كانت أعلى من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة بينما كانت المرونة الاجتماعية لدى الإناث أعلى من الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة أما في مرحلة المراهقة المتوسطة فإن مستوى المرونة الاجتماعية كان متساو تقريبا لدى الذكور والإناث.



شكل ٥. رسم بياني يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والجنس لدرجات الطلاب الكلية في بعد السمات القيادية والتواصل

يتضح من الرسم البياني في الشكل (٥) أن السمات القيادية والتواصل كانت أعلى لدى الإناث في جميع مراحل المراهقة وان هذه الفروق كانت تزداد تقدم الطلاب في المرحلة العمرية.



شكل ٦. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والجنس لدرجات الطلاب الكلية في بعد الفعالية الذاتية

يتضح من الرسم البياني في الشكل (٦) أن الفعالية الذاتية لدى الذكور كانت أعلى من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة بينما كانت الفعالية الذاتية لدى الإناث أعلى من الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة، أما في مرحلة المراهقة المتوسطة فإن الفعالية الذاتية كانت متساوية تقريبا لدى الذكور والإناث.

ب- التفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة السكنية

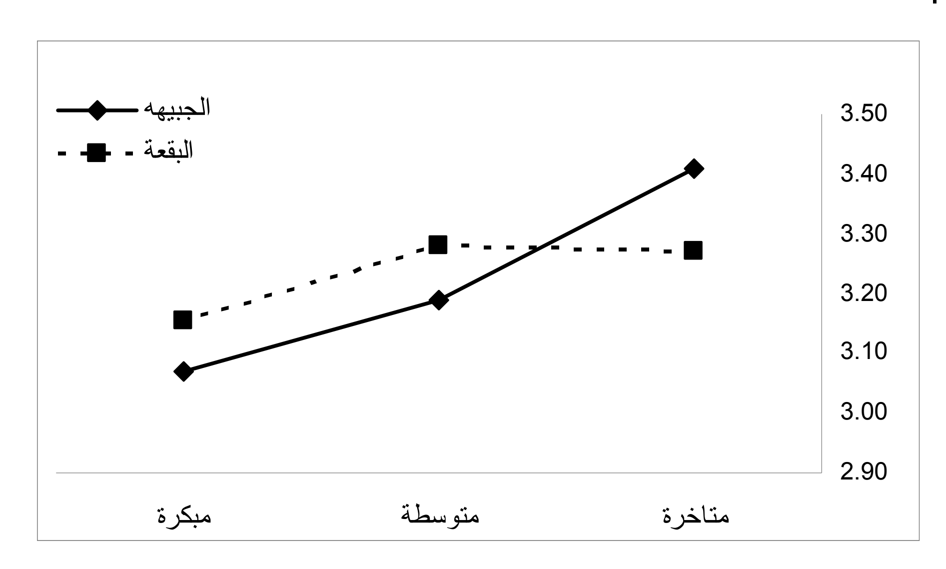
جدول ١٦: نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا للتفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة السكنية.

البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	٠.٢٠٩	٢	٠.١٠٤	٠.٥٥١	٠.٥٧٧
السمات القيادية والتواصل	٢.٦٧٧	٢	١.٣٣٩	٤.٨٨٦	٠.٠٠٨
المرونة الاجتماعية	٢.٠٣١	٢	١.٠١٥	٣.٥٨٦	٠.٠٢٨
الفعالية الذاتية	٠.٠٢٢	٢	٠.٠١١	٠.٠٤٧	٠.٩٥٤

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة في اثنين من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وهي

- بعد السمات القيادية والتواصل، حيث كانت قيمة ف (٤.٨٨٦)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).
- بعد المرونة الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف (٣.٥٨٦)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

وتوضح الرسوم البيانية التالية التفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة في الأبعاد السابقة.



شكل ٧. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد السمات القيادية والتواصل

يتضح من الشكل (٧) أن الدرجات على بعد السمة القيادية والتواصل لدى طلاب منطقة البقعة كانت أعلي في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة أما في مرحلة المراهقة المبكرة فإن درجات الطلاب على بعد السمات القيادية والتواصل كانت أعلى لدى طلاب منطقة الجبيهة.



شكل ٨. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد المرونة الاجتماعية.

يتضح من الشكل (٨) أن الدرجات على بعد السمة المرونة الاجتماعية لدى طلاب منطقة البقعة كانت أعلي في مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة أما في مرحلة المراهقة المتوسطة فإن درجات الطلاب على بعد المرونة الاجتماعية كانت أعلى لدى طلاب منطقة الجبيهة.

ج- التفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والمنطقة السكنية

جدول ١٧. نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة.

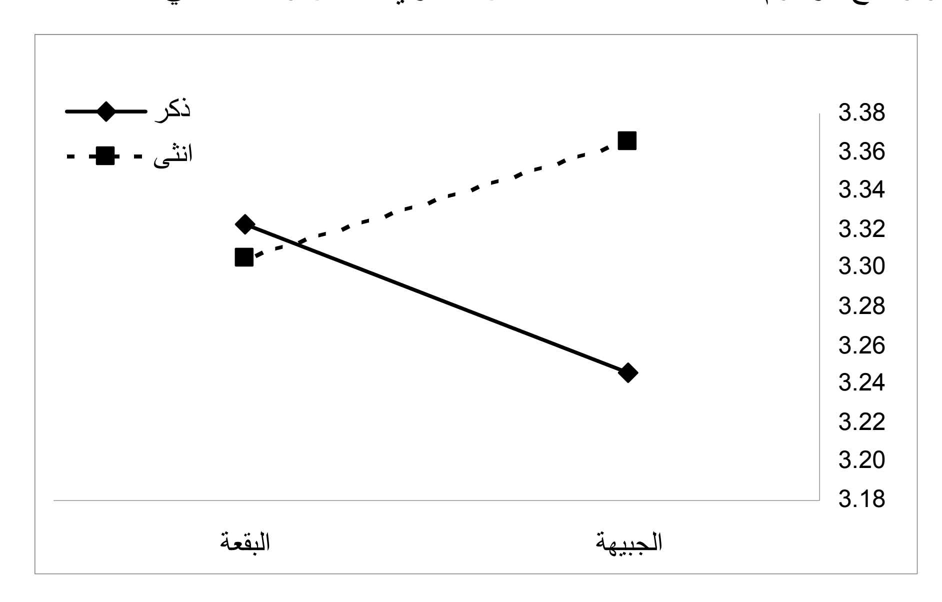
البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	١.٠٥٨	١	١.٠٥٨	٥.٥٨٣	٠.٠١٨
السمات القيادية والتواصل	٠.٣٦٤	١	٠.٣٦٤	١.٣٢٨	٠.٢٤٩

٠.٠٠١	١٠.٢٢٩	٢.٨٩٦	١	٢.٨٩٦	**المرونة الاجتماعية**
٠.٠٢٥	٥.٠٧٥	١.١٩٢	١	١.١٩٢	**الفعالية الذاتية**

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة في اثنين من أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وهي

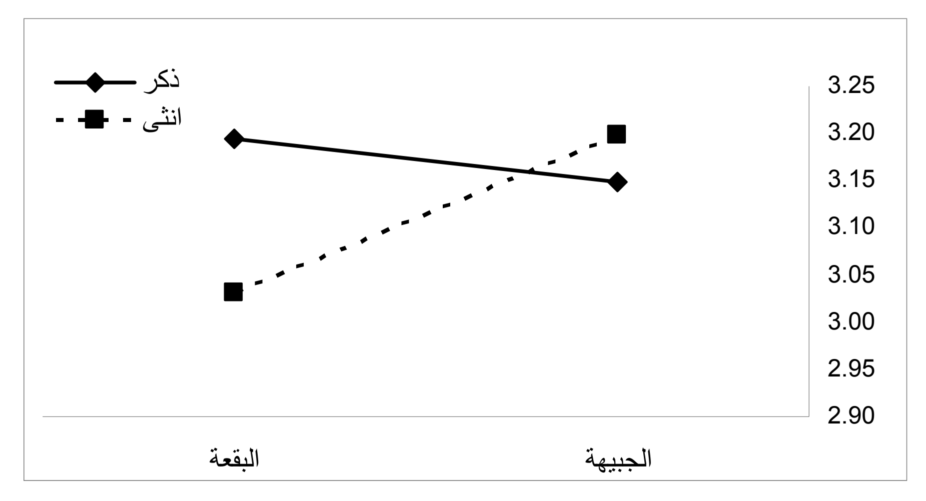
- بعد الحساسية تجاه الآخرين، حيث كانت قيمة ف (٥.٥٨٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥).
- بعد المرونة الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف (١٠.٢٢٩)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥).

وتوضح الرسوم البيانية التالية التفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة في الأبعاد السابقة



شكل ٩. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في الحساسية تجاه الآخرين.

يتضح من الرسم البياني في الشكل (٩) أن درجات الطلاب على بعد الحساسية تجاه الآخرين كانت أعلى لدى الإناث في منطقة الجبيهة، أما في منطقة البقعة فقد كان درجات الطلاب على بعد الحساسية تجاه الآخرين أعلى لدى الذكور.



شكل ١٠. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد المرونة الاجتماعية.

يتضح من الرسم البياني في الشكل (٩) أن درجات الطلاب على بعد المرونة الاجتماعية كانت أعلى لدى الإناث في منطقة الجبيهة، أما في منطقة البقعة فقد كان درجات الطلاب على بعد المرونة الاجتماعية أعلى لدى الذكور.

د- التفاعل الثلاثي بين متغيرات المرحلة العمرية والجنس والمنطقة السكنية

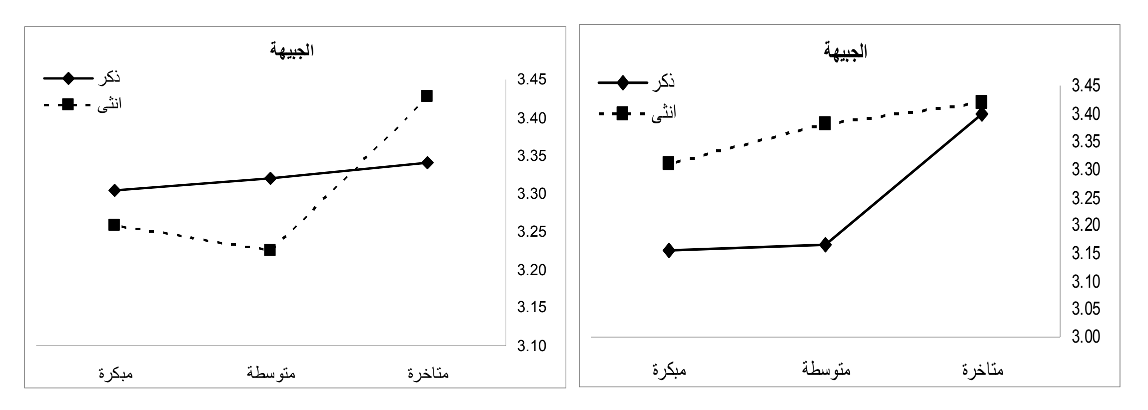
جدول١٧. نتائج تحليل التباين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا للتفاعل بين متغيرات المرحلة العمرية والجنس العمرية والمنطقة.

البعـد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساسية تجاه الآخرين	١.٨٤٣	٢	٠.٩٢٢	٤.٨٦٥	٠.٠٠٨
السمات القيادية والتواصل	٢.٨٥١	٢	١.٤٢٥	٥.٢٠٢	٠.٠٠٦
المرونة الاجتماعية	٤.٣٦٨	٢	٢.١٨٤	٧.٧١٤	٠.٠٠٠
الفعالية الذاتية	٦.٥٠٣	٢	٣.٢٥٢	١٣.٨٣٩	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين المرحلة العمرية والجنس والمنطقة في جميع أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وهي:

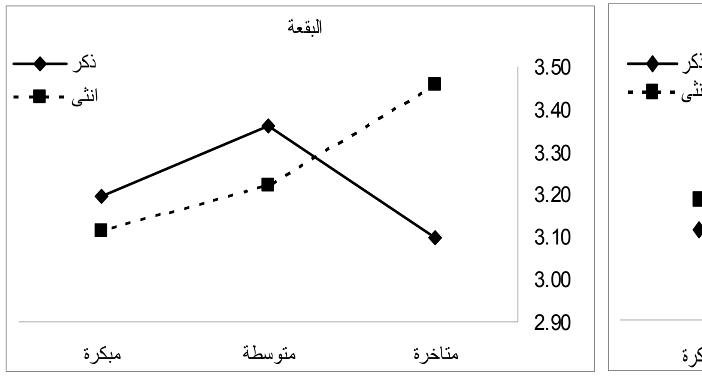
- بعد الحساسية تجاه الآخرين، حيث كانت قيمة ف (٤.٨٦٥)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- بعد السمات القيادية والتواصل، حيث كانت قيمة ف (٥.٢٠٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- بعد المرونة الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف (٧.٧١٤)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).
- بعد الفعالية الذاتية، حيث كانت قيمة ف (١٣.٨٣٩)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

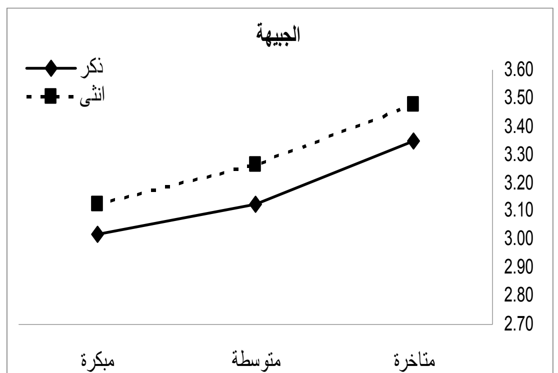

وتوضح الرسوم البيانية التالية التفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة في الأبعاد السابقة.



شكل ١١. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد الحساسية تجاه الآخرين.

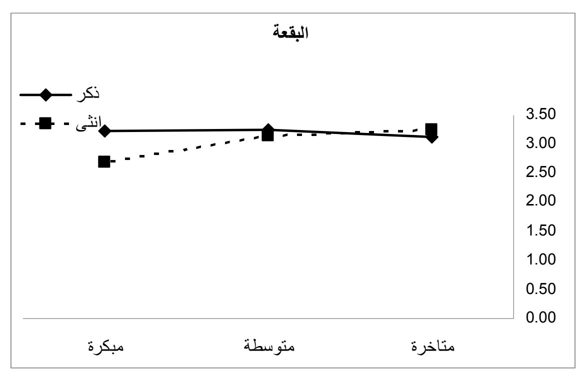
يتضح من الرسم البياني للمتوسطات الحسابية في الشكل (١١) أن درجات الإناث على بعد الحساسية تجاه الآخرين كانت أعلى من الذكور في جميع المراحل العمرية في منطقة الجبيهة، أما في منطقة البقعة فقد كان الحساسية تجاه الآخرين لدى الذكور أعلى من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فقد كانت درجات الإناث على بعد الحساسية تجاه الآخرين أعلى من الذكور، مع ملاحظة أن الفروق في مرحلة المراهقة المتأخرة والمتوسطة كانت أعلى من الفروق في مرحلة المراهقة المبكرة.

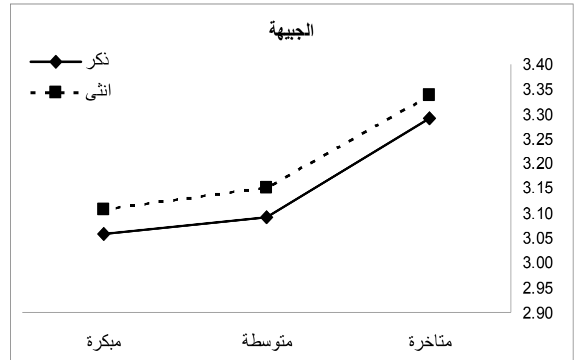




شكل ١٢. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد السمات القيادية والتواصل.

يتضح من الرسم البياني للمتوسطات الحسابية في الشكل (١٢) أن درجات الإناث على بعد السمات القيادية والتواصل كانت أعلى من الذكور في جميع المراحل العمرية في منطقة الجبيهة، أما في منطقة البقعة فقد كان السمات القيادية لدى الذكور أعلى من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فقد كانت درجات الإناث على بعد السمات القيادية والتواصل أعلى من الذكور، مع ملاحظة أن الفروق في مرحلة المراهقة المبكرة المتأخرة كانت أعلى من الفروق في مرحلتي المراهقة المتوسطة والمبكرة.

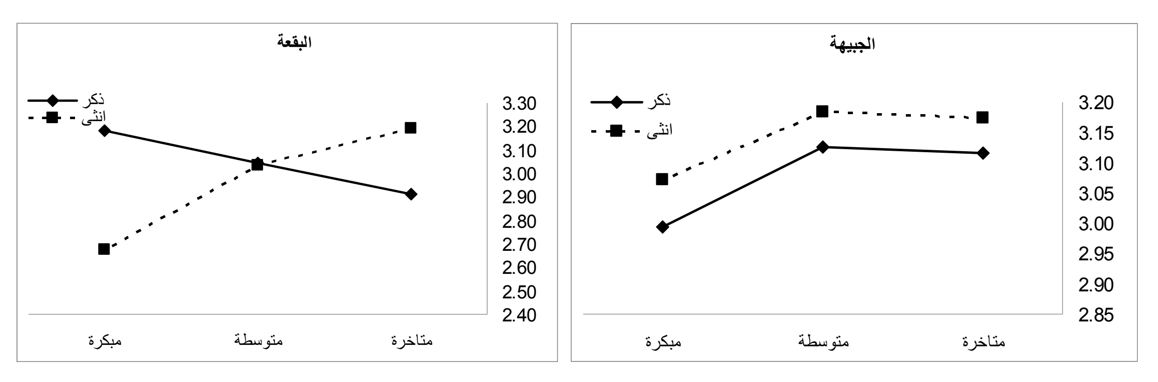




شكل ١٣. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد المرونة الاجتماعية.

يتضح من الرسم البياني للمتوسطات الحسابية في الشكل (١٣) أن درجات الإناث على بعد المرونة الاجتماعية كانت أعلى من الذكور في جميع المراحل العمرية في منطقة الجبيهة، أما

في منطقة البقعة فقد كان المرونة الاجتماعية لدى الذكور أعلى من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فقد كانت درجات الإناث على بعد المرونة الاجتماعية أعلى من الذكور، مع ملاحظة أن الفروق في مرحلة المراهقة المبكرة كانت أعلى من الفروق في مرحلتي المراهقة المتوسطة والمبكرة.



شكل ١٤. رسم بياني للمتوسطات الحسابية يوضح التفاعل بين المرحلة العمرية الجنس والمنطقة لدرجات الطلاب الكلية في بعد الفعالية الذاتية.

يتضح من الرسم البياني للمتوسطات الحسابية في الشكل (١٤) أن درجات الإناث على بعد الفعالية الذاتية كانت أعلى من الذكور في جميع المراحل العمرية في منطقة الجبيهة، أما في منطقة البقعة فقد كان الفاعلية الذاتية لدى الذكور أعلى من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فقد كانت درجات الإناث على بعد الفاعلية الذاتية أعلى من الذكور. مع ملاحظة أن الفروق في مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة كانت أعلى من الفروق في مرحلة المراهقة المتوسطة التي كانت فيها الفروق فيها ضئيلة بين الجنسين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناولت هذه الدراسة تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين تبعا لمتغيرات الجنس والمنطقة السكنية، تلك المهارات الواردة في النظرية الضمنية، هي: الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، السمات القيادية والتواصل، المرونة الاجتماعية والفعالية الذاتية الاجتماعية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

فيما يتصل بمناقشة نتائج **السؤال الأول: "ما مستوى الأداء على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين من الجنسين؟"**

دلت نتائج الدراسة على أن مستوى الذكاء الاجتماعي للدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي كان مرتفعا، كما أن المتوسطات الحسابية للمهارات الأربع كانت جميعها ذات درجات مرتفعة، وقد حصل الطلبة المراهقون على أعلى درجة في مهارة الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، بينما حصلوا على أقل درجة في مهارة الفعالية الذاتية الاجتماعية. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول إن الارتفاع الملحوظ في درجات أفراد العينة في مهارة الحساسية تجاه مشاعر الآخرين يعود بلا شك إلى الميول الاجتماعية، والتغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث لأفراد كلا الجنسين في مرحلة المراهقة، ولعل ما يميز المراهقين عن غيرهم من الأفراد الحساسية الزائدة وقوة المشاعر لديهم، حيث يميل المراهقون إلى العمل الاجتماعي ومساعدة الآخرين وصولاً إلى تحمل المسؤولية الاجتماعية في نهاية مرحلة المراهقة المتأخرة، حيث تشهد مرحلة المراهقة تغيرا هاما يتمثل في اكتساب الفرد لعدد من المهارات الاجتماعية التي تتناسب مع ما لديه من أهداف، كما يحتاج المراهقون في هذه المرحلة إلى التقبل الاجتماعي لتحقيق الأمن النفسي لديهم، والشعور باتزان الشخصية حينما يتقبلهم الآخرون في الأسرة أو المدرسة وبالتالي يحققون لذواتهم توافقاً اجتماعياً أفضل من خلال الانتماء إلى جماعة الأقران، ومن خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية (بديوي، ٢٠٠٨).وهذا يتفق مع دراسة كل من: الغرايبة (٢٠٠٥)، العدل (١٩٩٨)، وعبد الحميد (١٩٩٧)، ومكماهون (٢٠٠٥) McMahon .

أما فيما يتعلق بأن لدى المراهقين مستوى متدنياً في مهارة الفعالية الذاتية الاجتماعية عما هو في المهارات الأخرى؛ فقد يعود ذلك إلى الخصائص النمائية التي تميز المراهق في هذه المرحلة العمرية، وخاصة نموهم الاجتماعي، حيث تتشكل لدى المراهق الرغبة في التحرر من السلطة والسيطرة المتمثلة في الأسرة والمدرسة أو المجتمع بشكل عام. ومحاولة المراهق التخلص من الفكرة السائدة لدى الوالدين بأنهما المسؤولان عن سلوك الأبناء، وبالتالي يرى المراهق أن والديه يتدخلان في جميع شؤونه ويفرضان عليه رأيهما، ويعتبران نفسيهما مسؤولان عن حل مشكلاته وأنه لا يستطيع القيام بحل تلك المشكلات بنفسه، وهذا ما يرفضه المراهق، إذ يعتبر المراهق نفسه قادراً على حل مشكلاته بنفسه بعيداً عن والديه، مما يؤدي به إلى التمرد والتحدي وبالتالي قد يقوده ذلك إلى الانعزال عن الآخرين، والشعور بالوحدة وعدم القدرة على إدراك تام لمعنى الحياة وعدم امتلاك مفهوم ذات إيجابي (قشقوش،١٩٨٠).

كما أن عدم الثبات والتوازن الانفعالي في مرحلتي المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة وعدم امتلاك المراهق القدرة على إدارة انفعالاته الذاتية تؤدي به إلى الشعور بعدم الفعالية الذاتية والانفتاح على الآخرين.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\geq$٠.٠٥) في الدرجة على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي تعزى إلى اختلاف المرحلة العمرية للمراهقة؟"

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\geq$٠.٠٥) في الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير المرحلة العمرية في جميع المهارات، وأن هذه الفروق كانت بين مراحل المراهقة الثلاث، حيث توصلت الدراسة إلى أن متوسط الذكاء الاجتماعي يزداد مع التقدم في مرحلة المراهقة،ويمكن عزو تلك الزيادة في مهارات الذكاء الاجتماعي إلى أن المراهق بتقدمه في السن يصبح أكثر نضجا وفهما للحياة، وبالتالي أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين، وباضطراد تقدم المراهق في السن فانه يبدي اهتماما بالسلوك الاجتماعي. كما أنه يسلك سلوكات أقرب إلى سلوكات الراشدين، باضطراد يتناسب مع تزايد عمره. وقد تبيّن أن هذه النتيجة لم تتسق مع نتائج دراسة النواصرة (٢٠٠٨)، وتعزو الباحثة عدم الاتساق بين نتيجة هذه الدراسة ودراسة النواصرة إلى أن أفراد عينة الدراسة هم من المراهقين العاديين وليسوا من المراهقين الموهوبين الذين يدرسون في مدارس ذات مناخ تربوي واجتماعي مختلف عما هو سائد في المدارس الأخرى، حيث يتعرض الموهوبون إلى خبرات ومواقف اجتماعية مختلفة قد تؤدي إلى الانطواء والانعزال. كما يمكن أن يرجع هذا الاختلاف في

النتيجة إلى اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراستين، وكذلك البيئة الأسرية التي يعيش فيها كل من الموهوبين والمراهقين العاديين.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≥٠.٠٥) في الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي ومهاراته تعزى لمتغير الجنس؟"

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥٠.٠٥) في الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع الأردني، والتي تشكل ضوابط اجتماعية للسلوكات الصادرة عن الأفراد سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، وبالتالي فإن السلوك الذي لا يتفق مع القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع تعد سلوكا مرفوضا اجتماعيا للجنسين على حدٍ سواء. إضافة إلى أن القوانين والأنظمة المدرسية تطبق في جميع المدارس بالتساوي سواء مدارس الذكور أو الإناث.

وقد تبين أن هذه النتيجة أنها لم تتسق مع نتائج الدراسات التالية: النواصرة (٢٠٠٨)، عبد الحميد (١٩٩٧)، الغول (١٩٩٠)، ويزوسوب (٢٠٠٧) Weis and sub، وميلر (١٩٩٩) Miller و التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي لصالح الإناث. وقد يعود ذلك الاختلاف في النتائج بين تلك الدراسات والدراسة الحالية إلى اختلاف عينة الدراسة، والفترة الزمنية التي أجريت فيها كل دراسة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥٠.٠٥) في الدرجة الكلية والمهارات الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير المنطقة السكنية؟"

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير المنطقة السكنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تغير نمط الحياة، والتقدم العلمي والانفتاح الثقافي في كلا المنطقتين، الذي أدى بدوره إلى تلاشي مثل تلك الفروق العائدة إلى نظام الطبقة الاجتماعية.

كما أنه لا يوجد أي دراسات سابقة تؤيد أو تعارض ما جاء في الدراسة الحالية حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المراهقين تعزى لمتغير المنطقة السكنية، حيث تعتبر هذه الدراسة حسب علم الباحثة، الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير المنطقة السكنية.

السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في الدرجة عل مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي تُعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين مرحلة المراهقة والجنس والمنطقة السكنية؟"

وفيما يتصل بالتفاعلات الثنائية والثلاثية للدرجة الكلية على المقياس أشارت نتائج الدراسة الحالية :

(أ) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي حسب التفاعل بين الجنس ومرحلة المراهقة، وكانت الزيادة في درجة الذكاء الاجتماعي لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور في مراحل المراهقة الثلاث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المراهقات الإناث أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي من المراهقين الذكور، بالإضافة إلى التغيرات الخاصة بكل من الأدوار الذكرية والأدوار الأنثوية في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما تعزى هذه النتيجة إلى دور التنشئة الاجتماعية من حيث تشجيع الإناث على التواصل والتعبير الانفعالي مما هو لدى الذكور.

وتبيّن أن هناك تراجعاً في درجة الذكاء الاجتماعي لدى الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة، ويمكن رد هذه النتيجة لما يظهر في مرحلة المراهقة المتأخرة من صراع بين قيم الكبار وقيم جماعة الأقران، مما يظهر المراهق بصورة المتمرد تعبيراً عن عدم رضاه عن الواقع الاجتماعي وقيوده، وكذلك ميل المراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة إلى الاستقلال وتركيزه على المستقبل المهني الذي سيكون عليه.

(ب) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للذكاء الاجتماعي حسب التفاعل بين متغيري المرحلة العمرية والمنطقة السكنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القوانين والأنظمة المدرسية تطبق في جميع مدارس المملكة بالتساوي في جميع المناطق،ويمكن أن يرد الى طبيعة الأحداث اليومية ومستجدات الحياة ساهمت في تلاشي مثل تلك الفروق.

(ج) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي حسب التفاعل بين الجنس والمنطقة السكنية، لصالح الإناث في منطقة الجبيهة، ويمكن رد هذه النتيجة إلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تحديد دور الجنس لكل من الذكور والإناث لذا يعطى التعزيز الاجتماعي للإناث لسلوكات الهدوء والامتثال والطاعة والاعتماد. كما أن طبيعة الأنشطة التي تمارسها الإناث تعزز لديهن المهارات الاجتماعية،

في حين كانت درجات الذكاء الاجتماعي في منطقتي الجبيهة والبقعة متقاربة لدى الذكور، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن التنشئة الاجتماعية تعزز تصرفات الذكور التي تتسق مع دورهم الجنسي من تحمل المسؤولية والاستقلال والاعتماد على النفس والثقة والحرية.

(د) وجود فروق بين متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي حسب التفاعل الثلاثي بين الجنس ومرحلة المراهقة والمنطقة السكنية، حيث تبيّن من النتائج زيادة الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي في مراحل المراهقة الثلاث في منطقة الجبيهة لصالح الإناث. وتبيّن أن هناك زيادة في متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي في مراحل المراهقة الثلاث في منطقة مخيم البقعة ولصالح الإناث. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن الإناث أكثر قدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية مع زملاء الدراسة والمعلمين، كون الأنثى في مجتمعنا لا تحاول الخروج عن القيود والتعليمات التي تفرضها المدرسة، فتسعى دائما لإقامة علاقة جيدة مع المحيطين.كما أن طبيعة الأنشطة التي تمارسها الإناث، تعزز لديهن المهارات الاجتماعية، مما ينعكس على علاقاتهن الاجتماعية مقارنة بالمراهقين الذكور.

وفيما يتصل بمهارات الذكاء الاجتماعي الأربع أشارت النتائج إلى:

(أ) وجود فروق بين متوسطات مهارات السمات القيادية والتواصل والمرونة الاجتماعية والفعالية الذاتية حسب التفاعل بين الجنس ومرحلة المراهقة ولصالح الإناث في مراحل المراهقة الثلاث، إلا أن الذكور قد تراجعت لديهم مهارة الفعالية الذاتية في مرحلة المراهقة المتأخرة، ويمكن تفسير هذا التراجع إلى ما يمر به المراهق من تحديد الهوية مقابل اضطراب الهوية، مما يجعله في عالم خيالي فما زال في مرحلة تساؤل حول الهوية.

(ب) وجود فروق بين متوسط مهارة السمات القيادية والتواصل مع الآخرين، حسب التفاعل بين المنطقة السكنية ومرحلة المراهقة لصالح الطلبة المراهقين في منطقة الجبيهة في مراحل المراهقة الثلاث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة المراهقين الذين يسكنون منطقة الجبيهة غالباً ما ينتمون إلى آباء وأمهات على مستوى تعليمي أعلى من الطلبة المراهقين الذين يسكنون في منطقة مخيم البقعة، وأن الآباء المتعلمون لديهم قدرة على إكساب أبنائهم مهارات اجتماعية مناسبة تساعد على تكوين هوية خاصة، وامتلاك مفهوم ذات ايجابي، مما هو لدى الآباء من المستوى التعليمي الأقل، كما أن طبيعة عمل الوالدين تؤثر في مدى اكتساب وتطور مهارات الذكاء الاجتماعي وبخاصة امتلاك السمات القيادية والتواصل مع الاخرين، كما يؤثر ذلك على طريقة تفكير الأبناء واستجابتهم للمجتمع والقيم الموجودة فيه.

أما فيما يتعلق بمهارة المرونة الاجتماعية فقد تبيّن من النتائج وجود فروق في متوسطات مهارة المرونة الاجتماعية لصالح المراهقين في منطقة الجبيهة في كل من مرحلتي المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، في حين كانت مهارة المرونة الاجتماعية أعلى لدى المراهقين في منطقة مخيم البقعة في مرحلة المراهقة المتوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتعدد طرق تعبير المراهق في مرحلة المراهقة المتوسطة عن انفعالاته، وزيادة رغبته في تأكيد ذاته مع الميل نحو مسايرة الجماعة، من خلال تنمية شعوره بالمسؤولية الاجتماعية ومحاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والتعاون مع الآخرين، وبالتالي تتنوع ميوله وتزداد وضوحا، ويزداد الوعي الاجتماعي لديه مما يزيد من مرونته الاجتماعية. وما توفره بيئة مخيم البقعة من انفتاح على الآخرين من خلال إعطاء أهمية كبيرة للعلاقات الاجتماعية مع الأقارب والجيران المحيطين، وكذلك تنوع الأنشطة الاجتماعية المتاحة في بيئة المخيم أكثر منها في منطقة الجبيهة مما يساعد على اكتساب مهارة المرونة الاجتماعية لدى فئة المراهقين في مرحلة المراهقة المتوسطة.

(ج) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مهارات الحساسية تجاه الآخرين والمرونة الاجتماعية والفعالية الذاتية حسب التفاعل بين الجنس والمنطقة السكنية، فقد كانت متوسطات هذه المهارات لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور في منطقة الجبيهة، من الممكن رد ذلك إلى التنشئة الاجتماعية حيث أشارت (زيتون، ٢٠٠٥) أن الأمهات يتكلمن ويظهرن تعابير انفعالية أكثر حين يتفاعلن مع الإناث مقارنة بالذكور، مما يساعد على تطوير مهارة الحساسية تجاه الآخرين والمرونة الاجتماعية والفعالية الذاتية. بينما كانت متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث في منطقة مخيم البقعة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى منح الذكر الحرية والاستقلال في بناء العلاقات الاجتماعية والصداقات، في حين تحد من تلك الحرية بالنسبة للأنثى مما يجعلها أكثر عرضة للقصور في بعض المهارات الاجتماعية. كما أن للوضع الاقتصادي دوراً هاماً في تنوع المصادر المتاحة للمراهقين، وتوفير وسائل الراحة والترفيه لأبنائها والذي يمكن أن يتوافر في منطقة الجبيهة عنه في منطقة مخيم البقعة.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- ضرورة دراسة مستوى الذكاء الاجتماعي بين المراهقين وعلاقته بمتغيرات جديدة لم تتم دراستها مثل الترتيب الولادي والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

٢- تطوير مقاييس للبيئة العربية بعامة والبيئة الأردنية بخاصة، للتعرف إلى تطور مهارات الذكاء الاجتماعي لدى فئات عمرية أخرى وبخاصة مرحلة الطفولة.

٣- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تخطيط وتطوير برامج تطوير الشخصية للطلبة المراهقين في المدارس.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد(١٩٩٦). **القدرات العقلية،** ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو دية، جمال(٢٠٠٣). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس عمان الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

- إسماعيل، محمد(٢٠٠٣). **قياس الذكاء الاجتماعي: كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الديريني، حسين(١٩٨٤). الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية. **المجلة التربوية**. الدوحة: جامعة قطر.

- العجمي، محمد(٢٠٠٦). **الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون**، دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الأهلية العربية، عمان – الأردن.

- بدوي، احمد(٢٠٠٨). **في نمو الانسان وتربيته**.ط١،القاهرة: العلم والايمان للنشر والتوزيع.

- العدل، عادل (١٩٩٨). **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية ،ع(٢٢)،جامعة عين شمس.

- الغرايبة، سالم(٢٠٠٥). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن،

- الغول، أحمد(١٩٩٠). **دراسةالذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية** من ابناء الريف والحضر في اسيوط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اسيوط.

- المطيري، خالد(٢٠٠٠). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين دراسة استكشافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- النواصرة، فيصل(٢٠٠٨). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

- زيتون، منى(٢٠٠٥). **اختلاط المراهقين في التعليم وأثره في مهاراتهم الاجتماعية**، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

- سلامة، ممدوحة(١٩٩٣). **علم النفس الاجتماعي**، محاضرات غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

- عبد الحميد، محمد(١٩٩٧). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

- عدس، محمد(٢٠٠٠). **تربية المراهقين**، ط١، عمان – الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

- قشقوش، ابراهيم(١٩٨٠). سيكلوجية المراهقة.ط١، القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

- مسن، بول وكونجر، جون وكاجان جيروم،(١٩٨٦). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة** (أحمد عبد العزيز سلامة/مترجم)، الكويت: مكتبة الفلاح.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية(٢٠١١) . مديرية التخطيط ، **EMISS**.

المراجع الاجنبية:

- Berk, L.E. (2003). **Child development.** Boston Pearson Education, Inc.

- Bronfenbrenner, U.(1989). Ecological system theory. In R. Vasta (Ed.), **Annals of Child Development** (Vol. 6). Greenwich. CT: JAT Press.

- Ford, M.E. (2000)Personality and intelligence. In A. Kazdin (Ed). **Encyclopedia of psychology** (pp. 106-108). Washington, D.C.: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Ford, M.E.(1994).Social intelligence. InR.J. Sternberg (Ed.), **Encyclopedia of intelligence** (pp. 974-978). New York: Macmillan.

- Ford, M. (1983).The nature of social intelligence: Processes and outcomes. Paper Presented At the Annual Convention of the American Psychological Association, **Journal of Education Psychology** 15,p.26-30.

- Ford, M; and Tisak, M (1983**).** A further search for social intelligence. **Journal of Education Psychology**, 75(2), 196-205.

- Gader, S. (2004).Effect of school climate on social intelligence. IFE Psychology. **An International Journal**, 12(1), 103-111.

- Gardner, H. (1983). **Frames of mind. The theory of multiple intelligence's**. New York.

- Gloeman, D. (2006). **Social intelligence: The new science of human relationships**. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can Matter more than IQ.** New York: Bantam Book.

- Guilford, J.P. (1971). **The nature of human intelligence**. New York, McGraw-Hill, Inc.

- Herbert, M. (1985). Social intelligence implication adult education**. Lifelong learning**, 8 (6), 4-5.

- Hines, A. (1997). Adolescence development, and the role of the parent child relationship: areview of the literature. **JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY**; V(59), 375.

- Hones and Yardley, K. (1987). **Self and identify perspectives Acres the lifespan,** New York.

- Huebner, A. (2001). Adolescent growth and development**, Human Development**, http://www.ext.vt. edu/pubs/ Family/html.

- Hurlock, E. (1986). **Developmental Psychology: A Life-Span Approach**. New York: Mc Graw-Hill.

- Jones, Karen & Day, J.(1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. **Journal of Educational Psychology**, 89 (3), 486-497.

- Keating, D.P. (1978). A search for social intelligence. **Journal of Educational Psychology,** 70, 218-223**.**

- Kihlstrom, J. & Cantor, Nancy. (2000). **social intelligence**. In: Sternberg, R.J. (ED's). Handbook of intelligence, 2 nd. (pp. 359-379). Cambridge, U.K.; Cambridge University Press.

- Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for Multidimensionality and construct independence. Journal of **Educational Psychology**, 78 (1), 52-58.

- Marlowe, H. (1985). The structure of social intelligence. **Diss. Abst. Inte**. 45, 7, 1993.

- McMahon, S. D. & Washburn, J. & Parnes, A. L. (2005). **Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents.** Chicago: DePaul University.

- Miller, R.S. (1999). On the nature of embarrasses ability: Shyness Social evaluation and social shills. **Journal of Personality**. Vol. 63.

- Moss, F.; Hunt, T.; Omwake, K. & Woodward, L. (1949). **Social intelligence test. Washington D. C**.; Center for Psychological Service**.**

- Neuringer, C. (1991). The social intelligence of acting student. **Journal of Psychology**, 125, 5, 549-556, Available: file: // search: EBSCO host. Htm.

- Oliver, N. (1994). A correlation study of children social intelligence, social influence, academic intelligence, and academic achievement. **Diss, Abst, Inte**, 55, 3, 467.

- Paquette, D., and Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological system theory.National-louis University Chicago. http://pts3.nl.edu /Paquetteryan web qust. pdf.

- Ruisel,J.S. (1992).Social intelligence: Conception and methodological Problems. **Studi Psychological**, 34, 4, 281-296.

- Slavin, R. (2006). **Educational psychology theory and practice**, Boston: Allyn and Bacon.

- Steinberg, L. (2005**). Adolescent**. New York: Mc Graw- Hill.

- Steinberg, L., and Thissen, D. (1994). Uses of response theory and the testlet concept in the measurement of Psychopathology. **Psychological Methods**, 1. 81-97.

- Sternberg, R.J. (2000). **Handbook of intelligence**, Cambridge, UK, Cambridge University press, (18), 396-420.

- Sternberg, R. J. (1980). Sketch of componential sub theory of human intelligence**. Behavioral & Brain Science**, 3, 576-614.

- Sternberg, R. J. (1985). Toward a triarchic theory of human intelligence. **Behavioral & Brain Science, 7,** 269-315**.**

- Taylor, E.H. (1990).The assessment of social intelligence. **Psychotherapy**. 27 (3), 212-241.

- Walker, R. E. & Foly, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. **Psychological Report,** (33), 839-864.

- Wanat, Paul. (1983). Social skills: An A wariness program with disabled adolescents. **Journal of learning disabilities.**

- Wong, C. (1992). Amultitrait – multimethod study of general intelligence, social perception, social insight and social knowledge among college students. **Diss. Abst. Inte**, 53, 6, 3185.

- Xie, B., & Jin, S. (2002). The structure of social intelligence and measures in middle school students. **Psychological Science**, 25 (2), 249-250.

- Zaccaro, S. J. Gilbert, J. A. Thor, K.K. & Mumford, M.D. (1991). Leadership and social intelligence: linking social perceptiveness and behavioral flexibility to leader effectiveness. **Leadership Quarterly**, (2), 317-342.

الملاحــــــق

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بـين يـديك مقيـاس يعبـر عـن مجموعـة مـن السـلوكات الاجتماعيـة، التـي توجـد عـادة لـدى الأفراد في مثل سنك، ويتكون المقياس من أربعين فقرة مصممة بطريقة الاختيار من متعدد، بحيث تتم الإجابة على كل فقرة من خلال اختيار العبارة التي تعتقد أن مضمونها ينطبق عليك، علما بـأن

هذه الإجابات ليس فيها إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، إنما هي بمثابة وجهة نظر شخصية، هذا بالإضافة إلى أنها إجابات سرية للغاية، ولن يطلع أحد عليها، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث.

***ملاحظة: لا تترك أية عبارة من عبارات المقياس دون إجابة.**

مثال على الإجابة:

كلفك مدرس العلوم المشاركة باليوم المفتوح للشرح عن الوسيلة التعليمية التي قمت بإعدادها، فكيف تتصرف؟

أ- ترفض طلبه بأدب لأنك لا تحب مواجهة الناس.

ب- تطلب منه مساعدتك بما يجب قوله.

ج- تبدي سرورك وتعد نفسك جيدا للشرح.

د- تدون ما تريد قوله وتكلف أحد زملائك ليحل محلك.

	أ	ب	ج	د
إذا كانت العبارة ا تنطبق عليك ضع العلامة على نموذج الإجابة هكذا	x			
إذا كانت العبارة ب تنطبق عليك ضع العلامة على نموذج الإجابة هكذا		x		
إذا كانت العبارة ج تنطبق عليك ضع العلامة على نموذج الإجابة هكذا			x	
إذا كانت العبارة د تنطبق عليك ضع العلامة على نموذج الإجابة هكذا				x

شاكرة لكم تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة

الباحثة

نهاية غزال

فقرات المقياس

الحساسية تجاه مشاعر الآخرين

١- حصل أخوك أحمد البالغ من العمر خمس سنوات على قلم رصاص كتعزيزله من معلمته وكان في غاية السرور، و جاء يريك القلم عدة مرات. فكيف تتصرف معه؟

أ- تخبره بأنه مجرد قلم و لا داع لكل هذا السرور.

ب- تظهر انزعاجك منه لكثرة تردده عليك.

ج- تشاركه فرحته بإخباره عن الجوائز التي كنت تحصل عليها و أنت في عمره.

د- تأخذ القلم منه وتكسره.

٢- اشترك أخوك في الإذاعة المدرسية ليقدم فقرة علمية تدرب عليها طويلا لكنه ارتبك عند إلقائها أمام الطلاب و بدت عليه علامات الانزعاج، فماذا تكون ردة فعلك حينها؟

أ- تشمت به.

ب- توبخه لعدم بذله مجهودا كافيا.

ج- تواسيه بقولك أن كل شخص معرض للخطأ للمرة الأولى.

د- تثني على نقاط القوة عنده وتعبر له عن إمكانية الاستفادة منها.

٣- أحرزت أعلى علامة في امتحان العلوم، بينما حصل ابن عمك على علامة متدنية في نفس الامتحان،و تصادف ذهابك برفقة والديك لزيارة عمك في ذلك اليوم. فكيف تتصرف عندها؟

أ- تتباهى بتفوقك عليه.

ب- تبرز نقاط ضعفه أمام الجميع.

ج- تتجنب الحديث عن الموضوع كي لا تجرح مشاعره.

د- تحدث أخاه عن ضعفه لمساعدته.

٤- علمت أن ابن جيرانك وهو زميلك في الصف لم يتمكن من حفظ القصيدة لمرض والدته، وعندما سألته المعلمة عن القصيدة بدا مرتبكا وأخذ يبكي، فماذا تفعل؟

أ- تهزأ منه بالضحك.

ب- تلتزم الصمت.

ج- تخبره بأنه إنسان لا يعتمد عليه في الظروف الصعبة.

د- تخبر المعلمة بظرفه لتعطيه فرصة أخرى لحفظ القصيدة.

٥- جاء ابن الجيران متضايقا يشكو والده الذي عنفه لضربه أخاه، وطلب أن يبيت عندكم تلك الليلة. فكيف تتصرف؟

أ- تبدي انشغالك الشديد و تعتذر عن استقباله.

ب- تخبره بأنه على صواب وتشجعه على عدم العودة إلى البيت.

ج- تبين له أنه أخطأ وعليه العودة للبيت سريعا حتى لا يقلق والده.

د- تدعوه للدخول وتهدئ من روعه وبعدها تصطحبه إلى بيته.

٦- تدرس أنت وأخوك في نفس الغرفة بحيث تنهيان الدراسة قبل الساعة التاسعة مساء وتطفئان النور وتناما بعدها، أنهيت دراستك لكن أخوك لم يتمكن من انجاز ما عليه من واجب ويحتاج لمزيد من الوقت. فماذا تفعل؟

أ- تخبره بان الساعة تعدت التاسعة و انك ستطفئ النور.

ب- تساعده في انجاز ما تبقى من واجبات.

ج- تشغل نفسك بالقراءة حتى ينتهي.

د- تذهب لأمك وتشكوه.

٧- عدت من المدرسة ووجدت والدتك متعبة بسبب العمل المنزلي الكثير، و قد أعدت طعاما لا ترغب أنت بتناوله، فماذا تفعل؟
أ- تأكل قليلا وتتظاهر بالشبع .
ب- تشعر بالضيق لأنها لم تسألك ما الذي ترغب في تناوله اليوم.
ج- تشكرها على جهودها وتعد لنفسك شيئا تأكله.
د- تتذمر و تبدي انزعاجك لإعدادها ذلك الصنف من الطعام.

٨- عدت إلى البيت مسرورا لتجد شقيقتك الكبيرة منزعجة و يبدو على وجهها آثار البكاء. فماذا تكون ردة فعلك ؟
أ- لا تكترث لانزعاجها و تدخل غرفتك.
ب- تتحدث إليها بآخر نكتة سمعتها.
ج- تلح عليها لمعرفة سبب انزعاجها.
د- تحييها وتخبرها بأنك ستعود للحديث معها عندما تكون مستعدة لذلك.

٩- حاول أخوك الصغير كتابة موضوع عن الإنترنت: حسناته وسلبياته. وطلب منك المساعدة وعندما بدأت تقرأ ما كتب وجدت كتابته ضعيفة، فماذا يكون موقفك تجاهه ؟
أ- توضح له أن كتابته ضعيفة وتطلب إليه إعادة الكتابة بأسلوب جيد.
ب- تثني على نقاط القوة عنده وتزوده ببعض الأفكار.
ج- تخبره أنه لن يتمكن من الكتابة لأنه لا يجيد شيئا.
د-تكتب له الموضوع كاملا وتريح نفسك.

١٠- ذهبت في زيارة لابن الجيران للعب على الكمبيوتر، و عندما فتح الباب لاحظت علامات الضيق على وجهه و كأنه كان يبكي، و أخبرك غاضبا أنه لا يريد اللعب مع أحد، فماذا تكون ردة فعلك؟
أ- تظهر له استياءك، و عدم رغبتك في مشاركته اللعب مطلقا.
ب- تعتذر من عدم القدوم في الوقت غير المناسب و تعده بالعودة لاحقا.
ج- تطلب منه الراحة و تدعوه إلى بيتك عندما يصبح بحال أفضل.
د-تحاول إضحاكه و تغيير مزاجه بالحديث عن موقف مضحك.

المهارات الأدائية (الوسيلية) السمات القيادية والتواصل:

١١- زاركم ضيوف بشكل مفاجئ وكنت أنت من فتح الباب لهم أثناء انشغال والدتك في أمور المنزل. فكيف تتصرف عندها؟
أ- تستقبل الضيوف وترحب بهم وتبادلهم الحديث لحين قدوم والدتك.
ب- تطلب إليهم الانتظار قليلا لتنادي والدتك.
ج- تخبرهم أنه كان عليهم الاتصال هاتفيا قبل القدوم.
د- تبدو عليك علامات الارتباك والانزعاج.

١٢- اضطر معلم الرياضيات إلى مغادرة غرفة الصف لفترة وجيزة، وكلفك بمتابعة حل الطلبة للتمارين أثناء مغادرته، فكيف تتصرف حيتها؟

أ- تبدي انزعاجك و ترفض طلبه بأدب.

ب- تسرع في أداء المهمة وتعمل جاهدا لتنفيذها.

ج- تطلب إليه أن يكلف طالبا آخر.

د-تلبي طلبه ولكنك تخبر الطلبة بعد خروج المعلم أن بامكاتهم فعل ما يريدون.

١٣- عدت إلى البيت متأخرا لتجد ضيوفا لا تعرفهم . فماذا تفعل؟

أ- تلقي التحية على الضيوف ثم تدخل غرفتك.

ب- تدخل غرفتك مباشرة دون إلقاء التحية عليهم.

ج- تطلب إلى والدتك إغلاق باب غرفة الضيوف لتمر دون أن يراك أحد من الضيوف.

د- تبدي تذمرك لوجود غرباء في البيت.

١٤- كنت جالسا تنتظر الحافلة و جاء رجل كبير السن ليجلس لكنه لم يجد مقعدا خاليا. فكيف تتصرف عندها؟

أ- تتظاهر بالانشغال والتحدث بالهاتف.

ب- تبادر بالوقوف ودعوته للجلوس.

ج- تنتظر من الآخرين القيام لإجلاسه.

د- تسأله إن كان متعبا وبعدها تدعوه للجلوس.

١٥- دخلت إحدى المحلات لتشتري حذاء فوجدت أحد معارفك هناك ولاحظت انتباهه لدخولك المحل. فماذا تكون ردة فعلك؟

أ- تتظاهر بعدم معرفته.

ب- تبادره السلام وتذكره باسمك.

ج- تنتظر حتى يأتي هو و يحدثك.

د- تكتفي بالتبسم له عن بعد.

١٦- سافرت مع عائلتك في رحلة سياحية وهناك التقيت بمعلم اللغة الانجليزية، فما هي ردة فعلك؟

أ- تكتفي بالسلام عليه.

ب- لا تكترث لرؤيته.

ج- تتحدث إليه وتعرفه بأفراد عائلتك.

د- تتحدث إليه بمفردك وتتمنى له رحلة ممتعة.

١٧- رغبت الذهاب في رحلة علمية تنظمها المدرسة لزيارة الأماكن السياحية، لكن والدك رفض قيامك بالزيارة . فماذا تكون ردة فعلك؟

أ- تظهر استياءك لعدم الموافقة وتمتنع عن تناول الطعام.

ب- تظهر غضبك وتهدد بالذهاب دون موافقة.

ج- تحاول إقناعه بأهمية الرحلة وحاجتك الماسة للمشاركة فيها.

د- تطلب إلى أمك التدخل و إقناعه بضرورة مشاركتك في الرحلة.

١٨- تفوه أخوك الصغير بكلمة بذيئة للغاية تعلمها من أحد الرفاق في المدرسة، وأصر على تكرارها على مسمع منك داخل المنزل أثناء غياب والديك. فماذا تفعل؟

أ- تتظاهر بعدم سماعك للكلمة.

ب- تخبر والدك بالموضوع ليعاقبه.

ج- تتشاجر معه وتضربه بشدة إن كررها.

د- تبين له أنها كلمة سيئة ولا يجوز أن يكرر كل ما يسمع من رفاقه

١٩- سادت الفوضى غرفة الصف بسبب تأخر معلم التربية الفنية عن حصته لمدة عشر دقائق، فما هي ردة فعلك عندها؟

أ- تبقى في مقعدك وتخرج كتابا تقرؤه.

ب- تضع شيئا في أذنيك حتى لا تسمع الفوضى.

ج- تذهب إلى الإدارة و تعلمهم بان المعلم لم يحضر.

د- تقف أمام الطلاب وتقترح عليهم الحديث بموضوع يهم الجميع لحين مجئ المعلم.

٢٠ - ستذهب مع عائلتك في رحلة إلى مدينة العقبة وتعلم أن الطريق يحتاج أربع ساعات على الأقل قبل الوصول، فمن الأفضل أن:

أ- تنام في الكرسي لحين و صولكم.

ب- تحاول تنظيم مسابقة تشمل فقرات متنوعة يشترك فيها الجميع وتخصص هدية رمزية للفائز.

ج- تجلس بقرب النافذة و تتبادل من يجلس بجانبك الحديث.

د- تنتظر ما سيفعله الآخرون و تفعل مثلهم.

المرونة الاجتماعية

٢١- طلبت إليك والدتك مرافقتها لحضور حفلة زفاف أحد الأقارب، فماذا يكون موقفك؟

أ- تعدها أنك سترافقها في المرة القادمة بدلا من هذه المرة.

ب- تبدي سرورك و رغبتك في الذهاب.

ج- تعبر عن عدم حبك للصوت العالي و الإزعاج.

د- تبين لها أنك تحتاج ثلاث ساعات على الأقل للاستعداد.

٢٢- كنت تجلس على طاولة في حفلة و جاءت مجموعة من الزملاء و جلسوا على نفس الطاولة فماذا تكون ردة فعلك؟

أ- لا تكترث لوجودهم.

ب- تنتقل لطاولة أخرى.

ج- تبدأ بتعريف نفسك و تصافحهم.

د- تبدي انزعاجا بتعابير وجهك.

٢٣- أخبركم المدرس اليوم بأنه سيتم التقاط صورة أثناء حصة اللغة العربية للمشاركة في مقال في إحدى المجلات. فما هي ردة فعلك؟

أ- تتذمر لعدم إبلاغك مسبقا.

ب- ترحب بالموضوع بسرور.

ج- تغادر غرفة الصف عند حضور المصور.

د- تقترح تأجيل الفكرة ليوم آخر تكون فيه مستعدا.

٢٤- بينما كنت تصعد الدرج فإذا بسيدة كبيرة في السن تحاول صعود الدرج وأثناء صعودها سقط منها كيسا، فكيف تتصرف عندها؟

أ- تعيد لها ما وقع منها.

ب- تمر وكأنك لم تشاهدها.

ج- تساعدها وتحمل بعض الأكياس.

د- تأخذ منها جميع الأكياس و توصلها.

٢٥- ركبت سيدة لتجلس إلى جانبك في الحافلة وكان معها طفل قام بوضع قدميه على ملابسك دون انتباه والدته، فماذا تفعل ؟

أ- تداعبه وتحاول إبعاد قدميه.

ب- تحدق بالطفل محاولا إخافته.

ج- تلفت نظر أمه وتخبرها بضرورة الانتباه لطفلها.

د- تنزل من الحافلة تعبيرا عن استيائك من الموقف.

٢٦- كنت تجلس قرب النافذة في الحافلة و جاء رجل كبير ليجلس إلى جانبك و بدأ يتكلم كلاما لم تفهمه،فماذا تكون ردة فعلك؟

أ- تركز نظرك خارج النافذة مهملا ما يقول.

ب- تحاول فهم ما يقول وتبادله الكلام.

ج- تشغل نفسك بكتاب أو بالتحدث بالهاتف.

د- تنتقل من مقعدك وتجلس بعيدا.

٢٧- أثناء إعدادك للاحتفال بنجاحك بالمدرسة وصلك خبر وفاة والد زميلك المقرب، فماذا تكون ردة فعلك؟
أ- تلغي الحفلة و تعتذر من الجميع .
ب- تتظاهر بعدم علمك بموته وتقيم الحفلة.
ج- تذهب للعزاء و تستأذن زميلك بالاحتفال.
د- تكتفي باستقبال المدعوين والحديث معهم و تصرف النظر عن برنامج الحفلة.

٢٨- لاحظت أن احد زملائك مسرور لترقية والده في العمل، بينما بدا الحزن واضحا على محيا زميلك الآخر لتعرض منزلهم للسرقة، فكيف تتصرف؟
أ- تبارك لزميلك ترقية والده و لا تكترث بحزن الآخر.
ب- تشارك زميلك حزنه و تهمل الآخر.
ج- تعبر عن أسفك لحادثة السرقة و تبارك للآخر.
د- لا تعبر عن مشاعرك كي لا ينزعج أي من الطرفين.

٢٩- ذهبت لزيارة صديقك في بيته، وعندما دخلت وجدت أبناء عمه وقد جاؤوا لزيارته، فماذا يكون موقفك؟
أ- تحييهم وتجلس قليلا ثم تستأذن للانصراف.
ب- تجلس ملتزما الصمت.
ج- تتحدث مع صديقك فقط وتهمل وجود الآخرين.
د- تعرف بنفسك وتبادلهم الحديث.

٣٠- علمت أن المدرسة تقيم نشاطا لدهان أرصفة شوارع الحي المحيط، فماذا يكون موقفك؟
أ- تتغيب عن المدرسة ذلك اليوم.
ب- تتحمس للنشاط و تشجع الزملاء للمشاركة.
ج- تحرض أصدقاءك على عدم المشاركة.
د- تخرج في النشاط و لكن تقضي وقتك باللعب.

الفعالية الذاتية

٣١- انزلقت قدمك بينما كنت تنزل الدرج برفقة زملائك فأخذ أصدقاؤك يضحكون من الموقف. فماذا تكون ردة فعلك ؟
أ- تشاركهم الضحك.
ب- تشكوهم للمدرس.

ج- تغضب ولا تكلمهم مطلقا.

د- تقف ولا تعيرهم اهتماما.

٣٢- حضرت محاضرة علمية ومررت سؤالا مكتوبا للمحاضر الذي اظهر تفاهة السؤال. فماذا تفعل؟

أ- تغادر المكان في الحال.

ب- تغضب و تقسم بعدم حضور أي محاضرة لذلك المحاضر.

ج- تبدأ بإصدار أصوات مزعجة للتشويش على المحاضر.

د- تبين انك صاحب السؤال وأن له قيمة عندك، وإن بدا تافها للمحاضر.

٣٣- يعطيك والدك مصروفا يوميا يكفي حاجاتك اليومية، وبعد أن أنفقت المبلغ كاملا رغبت في شراء مجلة ترفيهية، وكنت تعلم أن والدتك عادة ما تترك نقودا على طاولة المطبخ دون التدقيق بمقدار المبلغ الذي تتركه، فماذا تفعل؟

أ- تأخذ بعض النقود دون علم والدتك .

ب- لا تفكر أبدا بآخذ النقود وتكتفي بما اشتريت.

ج- تستأذن والدتك بأخذ بعض النقود، على أن تعيدها لاحقا.

د- تأخذ النقود وإن اكتشفت أمك ذلك تنكر الموضوع.

٣٤- تعرفت إلى أحد أبناء الجيران من نفس عمرك، وعندما شاهدك والدك تتحدث معه دائما طلب إليك عدم مصاحبته أو التحدث معه، فماذا تكون ردة فعلك ؟

أ- تطيع والدك ولا تحاول التحدث مع ابن الجيران مرة أخرى.

ب- تظهر لأبيك الطاعة دون قطع صلتك بابن الجيران.

ج- تؤكد احترامك لأبيك مع سؤاله عن سبب هذا الطلب لتقرر بعدها ما ستفعله.

د- تخبر والدك بأنك كبير و تعلم من تصاحب .

٣٥- في كل مرة حاولت الانضمام لمجموعة من الأصدقاء، لاحظت صمتهم و تفرقهم بشكل مفاجئ. فماذا تكون ردة فعلك؟

أ- تعتذر عن الانضمام للمجموعة و تنسحب.

ب- تعاتبهم و تحاول معرفة سبب تصرفهم بتلك الطريقة.

ج- تبدأ التفكير بالبحث عن أصدقاء جدد.

د- تقرر عدم التحدث معهم مطلقا.

٣٦- أخوك الأصغر سنا منك فصيح اللسان، وغالبا ما يلفت الأنظار عند التحدث مع الآخرين في المجالس، وعندما يزوركم أحد الضيوف تفضل أن:

أ- تبقى في غرفتك فأنت لا تماثل أخاك بفصاحته.

ب- تجلس وتحاول التحدث بمواضيع تعبر فيها عن آرائك .

ج- تظهر له أن حديثه ممل و تلفت انتباهه إلى أن خير الكلام ما قل و دل.

د- تجلس و تحاول إسكات أخيك كلما حاول التحدث

٣٧- كلفك والدك بترتيب أدوات الزراعة في المخزن لكنك وجدت صعوبة في انجاز العمل الموكل إليك . فماذا تفعل؟

أ- تعمل جاهداً وترتب الأدوات.

ب- تحاول العمل و لكن تلجأ لأبيك إن فشلت.

ج- تعمل قليلا وتترك باقي الأدوات ليعيدها والدك.

د- ترفض من البداية فأنت غير قادر على المغامرة .

٣٨- طلبت منك والدتك إعداد إبريق شاي للعائلة. وعندما انتهيت لم تجده كما يجب. فماذا تفعل؟

أ- تطلب من والدتك إعداده بنفسها.

ب- تقدم الشاي كما هو دون الاكتراث لمذاقه.

ج- تقر بأنك فاشل وغير قادر على إعداد الشاي.

د- تكرر المحاولة حتى تصل إلى النتيجة المطلوبة

٣٩- يكلفك والداك وللمرة الرابعة بشراء خضار ولكنك تشعر بالحرج لأنك لا تحسن الاختيار وتلقى توبيخا على اختيارك. فمن الأفضل أن:

أ- تصرح بفشلك بالمهمة وتطلب تكليفك بمهمة آخري.

ب- تخبره بعدم رغبتك الذهاب وعدم مقدرتك على فعل ذلك.

ج- تذهب للشراء ولا يهمك إن فشلت مجددا.

د- تحمله مسؤولية فشلك في أداء المهمة.

٤٠- تحاول والدتك تقسيم مهمات العمل لمساعدتها في أمور المنزل بينك و بين إخوانك الأصغر منك وغالبا ما تعطيك المهمة الأصعب، فماذا تكون ردة فعلك ؟

أ- تحترم رأيها و تلبي طلبها ولكن على مضض.

ب- تعترض فهي تكلفك بالأصعب.

ج- تقدر ثقتها بقدراتك وتعمل ما تطلبه بسرعة.

د- تجادلها مطولا حتى تخفف المهمة.

ملحق ٢: أسماء لجنة التحكيم

الرقم	عضو هيئة التدريس	اسم الجامعة
١.	الدكتور محمد الريماوي	الجامعة الأردنية
٢.	الدكتور رفعة الزعبي	الجامعة الأردنية

٣.	الدكتور يحيى الصمادي	الجامعة الأردنية
٤.	الدكتور جيهان مطر	الجامعة الأردنية
٥.	الدكتور حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية
٦.	الدكتور نزار اللبدي	الجامعة الأردنية
٧.	الدكتور جمال أبو زيتون	جامعة آل البيت
٨.	الدكتور محمد منيزل عليمات	جامعة آل البيت

نموذج الإجابة

الصف: سابع ☐ تاسع ☐ أول ثانوي ☐

االجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

اسم المدرسة:........................... المنطقة السكنية: مدينة ☐ مخيم ☐

رقم السؤال	الإجابة			
	أ	ب	جـ	د
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				

				١٢
				١٣
				١٤
				١٥
				١٦
				١٧
				١٨
				١٩
				٢٠
				٢١
				٢٢
				٢٣
				٢٤
				٢٥
				٢٦
				٢٧
				٢٨
				٢٩
				٣٠
				٣١
				٣٢
				٣٣
				٣٤
				٣٥
				٣٦
				٣٧
				٣٨
				٣٩
				٤٠

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE SKILLS AMONG ADOLESCENTS ACCORDING TO SIX AND AREA OF RESIDENCE

By:

Nihaya I. Ghazal

Supervisor

Dr. Ragda H.Shreim

ABSTRACT

The current study aimed at identifying the level of social intelligence skills of adolescent students in addition to identifying the influence of such variables as age, gender and residence area of adolescents on social intelligence. A total of 944 students participated in the study. 476 were male students and 468 were female students. The sample was randomly selected from grades representing adolescence in its different stages (early, middle and late). The number of students in early adolescence was 324 while it was 322 in middle adolescence and 298 in late adolescence.

To achieve the aims of this study, the researcher constructed a scale to measure social intelligence skills relying on Ford's theory which included the four dimensions of having prosocial activity, leadership and communication, social ease and self-efficacy.

The appropriateness of the scale was confirmed by testing the validity of both the content and structure of the measurement and by assuring the reliability of the scale through the two methods of reproducibility and internal consistency.

The results of the recent study revealed that social intelligence of adolescents is high and it increases as adolescent students grow. The results; however, did not show any statistical significant difference in social intelligence level between girls and boys except for the dimensions of leadership and communication where girls scored higher than boys.

Moreover, there was not any significant difference in the total scale scores or in sub-skills scores of the social intelligence between students who live in Jubeiha and those who live in Baqa'a except for self -efficacy where students from Jubeihea scored higher than students from Baqa'a.

As for the interaction among the independent variables of the study, results reflected that there is a correlation between the two variables of age and gender in both the total score and the sub-dimensions as well except for prosocial activity. In addition, there is a correlation between gender and residence area in the total score and the sub-dimensions except for leadership and communication. There is also a correlation between age and residence area in the dimension of leadership and communication. Generally speaking, there is a correlation among the three variables of age, gender and residence area in the total score and all other sub-dimensions.